

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Heloísa Gomes Ribeiro Vendramini

NA BUSCA DE SENTIDO E DE SIGNIFICADOS PARA ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS
Um Estudo de Caso no Ensino Profissionalizante.

SOROCABA/SP

Junho/2005

Heloísa Gomes Ribeiro Vendramini

NA BUSCA DE SENTIDO E DE SIGNIFICADOS PARA ENSINO
BASEADO EM COMPETÊNCIAS
Um Estudo de Caso no Ensino Profissionalizante.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cléia Maria Luz Rivero

SOROCABA/SP

Junho/2005

Dedico esta dissertação ao Márcio, meu marido, meu amigo, meu companheiro. E aos meus filhos Mateus e Laura que me levam a acreditar que sempre podemos ir mais além. Obrigada por me fazerem feliz, por tornar cada momento da vida mais especial e divertido, por mostrar que o amor se constrói a cada dia, a cada sorriso, a cada conquista e a cada abraço. Sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento” (BROOK, 1995,p 15)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, por compreenderem que foi preciso me afastar para crescer. Eternamente serei grata pela dedicação, carinho e segurança que sempre me transmitiram. Vocês me ensinaram a caminhar. Amo vocês.

Aos meus irmãos que, se fazem presentes a cada gesto de carinho. Vocês sempre estarão comigo, onde quer que eu esteja.

À Cléia, orientadora que se tornou uma amiga. Amiga que me deu apoio e força para a realização dessa conquista. Obrigada pela paciência e dedicação. Com você, aprendi o sentido do conhecimento; aprendi que escrever pode ser um ato tranquilo, um exercício que exige concentração e vontade.

Aos meus colegas de curso, em especial: Bárbara, Cesário, Alcina. Estudar com vocês foi compartilhar alegrias, angústias, boas risadas. Vocês me incentivaram a cada viagem, fizeram com que o estranho se tornasse familiar e aconchegante.

Aos professores e equipe de funcionários do mestrado, por tornarem a convivência durante o curso um ato de troca, companheirismo e crescimento.

Aos professores do “SENAC Itapetininga”, por me fazerem acreditar que ainda é possível uma educação com qualidade. Seus sinceros relatos foram decisivos para a realização desta pesquisa.

A Toda Equipe de Trabalho da Unidade em Itapetininga, que me ofereceram uma parceira de trabalho. Agradeço pela disponibilidade e confiança.

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a atual ascensão da noção de competência e a sua influência nas reformas curriculares da Educação Profissionalizante. Busca-se compreender como estão sendo estruturados e formulados os currículos organizados em função da noção de competência e como estes estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola. Para atingir estes objetivos, foi realizado um Estudo de Caso, na Unidade do Senac em Itapetininga, que havia formulado e implantado em suas unidades o Currículo por Competências. Em função da complexidade dos processos inerentes à implantação de qualquer proposta curricular, o currículo em questão é analisado em duas dimensões: na oficial, através da análise do texto da proposta; e na dimensão materializada da mesma “in locus”. A investigação do cotidiano da unidade tomou como referências a fala dos docentes e os significados construídos por eles frente à implantação deste currículo. Os dados levantados indicaram que o conceito de competência é tomado como principal fator de organização curricular, assumindo papel de destaque frente aos conteúdos a serem ensinados. No entanto, por ser uma noção plástica e polissêmica, não é compreendida pelos docentes, que acabam por relacioná-lo aos mais diversos conceitos. Nesse sentido, tanto o texto oficial da proposta, quanto o discurso dos docentes, hibridizam o discurso das competências com elementos de outras matrizes teóricas, explicitando uma dúvida conceitual. A análise do cotidiano da escola demonstra como pode ser dinâmico, complexo e permeado por ambigüidades o processo de mudança curricular. No caso da unidade investigada, observou-se que os docentes adotavam algumas ações prescritas pelo Currículo por Competências, rejeitavam outras e, principalmente, continuavam valorizando e priorizando iniciativas criadas e pensadas no próprio cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Currículo, Competências, Ensino Profissionalizante.

ABSTRACT

This study aims to investigate the increase of the competence notion and its influence in the Professional Education curricula reform. It was researched the structure of the curricula according to competence notion and how they have been assimilated by the academics and incorporated in the school routine. In order to achieve these objectives, a study case was conducted at a Senac Unit, in Itapetininga, which has been formulated and implemented the competence curriculum in its units. Due to the complexity of the inherent processes to the implantation of any curricular proposal, the present curriculum is analyzed in two dimensions: in the official, through the proposal text analysis; and in its “in locus” materialized dimension. The investigation of the unit routine refers to the speech and the meanings constructed by them about this curriculum implantation. The obtained data indicated that the competence concept is taken as the main factor of the curriculum organization assuming distinction in relation to contents to be taught. Nevertheless, by being a polysemous and a plastic notion, it is not comprehended by the teachers, who relate it to the most various concepts. In this sense, both the proposal official text and the teachers’ discourse hybridize the competence discourse with elements of other theoretical matrix, explicating a conceptual doubt. The school routine analysis shows how the curriculum changing process can be dynamic, complex and permeated by ambiguity. In the case of the investigated unit, it was observed that teachers took some competence curriculum prescript actions, rejected others and, mainly, valued and prioritized initiatives, which were created and thoughts in the school routine itself.

Key- words: curriculum, competence, content, teachers, professional teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	18
1.1 Currículo e Competência.....	18
1.1.1 Sobre a noção de Competência.....	20
1.1.2 A atual ascensão da noção de competência.....	23
1.1.3 A ascensão dos “currículos por competências”.....	31
1.2 O Currículo por Competências no contexto das inovações e propostas educativas: definindo as questões.....	42
CAPÍTULO 2 – A INSTITUIÇÃO E A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	51
2.1 A Instituição SENAC – Serviço nacional de Aprendizagem Comercial.....	52
2.1.1 A Unidade do SENAC em Itapetininga.....	60
2.2 Aspectos Metodológicos: estudo de caso.....	63
2.2.1 A coleta de dados.....	66
2.3 Quando a competência se torna “princípio de organização curricular”.....	68
CAPÍTULO 3 - OS PROFESSORES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO COTIDIANO DA UNIDADE.....	82
3.1 Currículo por Competências.....	85
3.1.1 Os professores e o conceito de competência.....	86
3.1.2 Os professores e a concepção do Currículo por Competências.....	93
3.2 O currículo em ação – Ações implementadas.....	104

3.3 Ações não implementadas.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO... ..	133

INTRODUÇÃO

A aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos numa tentativa de construção de um contexto mental comum... (LOPES, 1996, p 146)

O estudo que ora desencadeamos – aprendizagem profissional baseada em competências - inscreve-se no campo dos fundamentos curriculares e busca promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, por meio da valorização de comportamentos e atitudes considerados “economicamente úteis” ao modelo capitalista de produção.

Essa articulação, que tem como foco a formação do trabalhador, é tomada como prioritária em nossas análises e se torna necessária e pertinente, já que há uma lacuna teórica, nos discursos e práticas curriculares, no que se refere à introdução da noção de competência nos arcabouços teóricos educacionais que norteiam a elaboração e a implantação curriculares desde a educação básica até a educação profissional.

Parecia-nos claro, também, que, ao introduzirmos a noção de competência nos discursos escolares, não deveria ser deixada de lado uma introvisão bibliográfica na literatura disponível sobre currículos.

Excluído: as

Se o currículo, em seus fundamentos modernos, tem como um dos seus objetivos definir os conhecimentos e conteúdos a serem ensinados, ele, provavelmente, não permaneceria intacto frente às afirmações que poderão levar a escola a dar prioridade ao desenvolvimento de competências, fragilizando os cuidados necessários a construção do conhecimento e não à transmissão de conhecimentos.

A visão de currículo subjacente ao trabalho por competência exige, segundo Perrenoud (1999, p 67), uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos”, dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização de situações complexas.

Quando falamos em situações complexas, tentamos referendar o conjunto de conhecimentos essenciais e que devem ser ensinados mediante a responsabilidade da escola, uma vez que, estes, darão ênfase ao re-fazer dos conceitos prévios do aluno, somando-se com a realidade vivida.

Dessa forma, parece-nos inadequado formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares.

Essa crescente primazia dada às competências acaba por provocar, segundo Ramos (2001) uma intensificação de reformas curriculares que visam a re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares. Como destaca Macedo (2002) a atual ênfase nas competências faz com que essa noção seja tomada como princípio de organização curricular, assumindo papel de destaque, inclusive nas atuais decisões do Ministério da Educação no que se refere à formulação de diretrizes e guias curriculares para a reforma educacional brasileira.

Excluído: .¶

Dentre os estudos voltados para investigar essas reformas curriculares pautadas na noção de competência, destacam-se aqueles relacionados à educação profissionalizante, realizados por autores como Araújo (2001), Ramos (2001) e Machado (1998) , entre outros.

Esses autores, mais ligados à área da Educação, discutem que a atual emergência de discursos pedagógicos pautados nessa noção, caracterizada como “Pedagogia das Competências”, vem servindo como referência para a definição de políticas educacionais e de estratégias curriculares para a formação profissional.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de estudos empíricos que busquem, dentro do campo curricular, investigar como a noção de competência vem influenciando a elaboração e implantação dos currículos na educação profissional.

O que propomos para este trabalho: discutir e compreender como as propostas curriculares voltadas para a construção de competências têm interferido na construção do novo desenho que tem se tentado dar aos novos currículos dos diferentes cursos, quer seja na educação básica, quer seja no ensino superior, toma como recorte o currículo por competências, implantado na unidade SENAC em Itapetininga. Outra indagação prende-se à questão da incorporação destes no discurso docente e como se dá a concretização no cotidiano da escola.

Excluído: ¶

A noção de competência vem sendo utilizada cada vez mais nos discursos curriculares brasileiros. Dessa forma, consideramos importante conhecer mais o seu significado, assim como as bases teóricas sobre as quais ela se fundamenta, suas finalidades sociais e o avanço qualitativo para a organização do ensino da educação profissionalizante.

Assim, tendo como ponto de partida as questões curriculares fundamentais suscitadas pela introdução da noção de competência nos discursos pedagógicos, deparamo-nos com as seguintes questões:

- Como estão sendo estruturados e formulados os “currículos por competências”?
- Como esses currículos estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano de um Centro Profissionalizante?

A partir dessas questões, procuramos analisar um currículo por competências em duas dimensões: no enfoque de sua aplicabilidade no mercado de trabalho e no ambiente da sua materialização no cotidiano escolar. Esse procedimento incluiu uma análise na proposta curricular inserida em um curso Técnico em Segurança do Trabalho e a realidade na qual ela está sendo inserida, tomando como referência os sujeitos que vivenciam cotidianamente esse currículo, no caso específico, os professores.

Para que estes objetivos pudessem ser alcançados, procuramos um *locus* de pesquisa que tivesse elaborado e implantado um currículo por competências: o ensino noturno de uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Esse ambiente tornou-se propício para a realização da pesquisa, pois, recentemente, elaborou um Currículo por Competências que já está implantado na Unidade.

Definido o local onde a investigação seria realizada, dividimos a pesquisa em dois momentos. O primeiro foi destinado a investigar esse currículo a partir da sua implantação, completando as questões já levantadas com outras indagações que norteiam a pesquisa propriamente dita:

- Como o Currículo por Competências será aplicado?
- O que define e propõe o Currículo por Competências neste caso?

No segundo momento da pesquisa teve como foco de análise duas salas de aula do curso Técnico em Segurança do Trabalho, do SENAC Itapetininga, onde investigamos, junto aos professores, suas concepções e entendimento sobre currículo por competências, bem como a efetiva adequação desse currículo no cotidiano, junto à aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que todas as questões foram analisadas conjuntamente, por compreendermos que o fazer curricular só acontece na interdependência daquilo que é prescrito e daquilo que é compreendido e concretizado na realidade da escola.

A realização dessa pesquisa no âmbito do SENAC justifica-se pelo fato desta Instituição trabalhar sempre com inovações e movimentos de vanguarda em Educação Profissional, além de trabalharmos nesse centro de estudo e pesquisa, o que nos auxilia na compreensão dos problemas a ele relacionados.

Esperamos que os dados produzidos pela nossa investigação possam auxiliar na reorganização do vínculo entre a educação profissional e o sistema produtivo da sociedade.

Assim, definidos os objetivos, o percurso dessa investigação foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo faz uma contextualização teórica do objeto de estudo da pesquisa. Ao explicitar o referencial teórico utilizado, foram abordadas as principais discussões em torno das noções de currículo e de competência, demonstrando a atual ascensão da mesma e a sua relação com a elaboração de propostas curriculares.

É sabido que conforme a perspectiva que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneira diversa. A noção do currículo não foge à regra. Muitas conceituações foram formuladas, através dos tempos, mas nenhuma conseguiu ser completa e definitiva, pois cada época ou cada teórico fundamenta-se em uma determinada forma de conhecimento da vida, correntes de pensamento que faziam parte dos valores culturais de cada momento histórico.

Dessa forma, a simples conceituação do termo, uma vez que ele envolve uma série de intervenientes e considerações, está longe de responder definitivamente à pergunta: o que se entende por currículo? E por Currículo por Competências?

No que se refere ao discurso da integração curricular, o Currículo por Competências defende a construção de uma nova lógica para o ensino, quebrando a regra do currículo tradicional, dividido em disciplinas, fragmentado, linear, sem significado para os alunos e que desconsidera os conhecimentos por eles construídos, abrindo a possibilidade para a construção de um currículo interdisciplinar, globalizado e transversal.

Esta tentativa de quebrar a regra do currículo tradicional apóia-se nos argumentos de Ramos (2001), quando afirma que as questões curriculares fundamentais suscitadas pela Pedagogia das Competências são contrárias à compartimentação disciplinar do conhecimento. O autor defende um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos através de situações significativas de aprendizagem, resgatando, assim, a importância de alguns princípios curriculares como globalização, integração e interdisciplinaridade (RAMOS, 2001, p 260).

De acordo com os documentos oficiais, a idéia da construção de um currículo integrado baseou-se, principalmente, nos conceitos de Santomé (1998). Na perspectiva desse autor, o currículo integrado enfatiza a necessidade de uma compreensão global do conhecimento e de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração curricular, segundo ele, ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e as formas de conhecimento nas instituições escolares, criando as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem.

Segundo Bernstein¹ o processo de recontextualização ocorre quando um texto muda de lugar. *Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação,*

¹ Bernstein. In: Lopes (2002.p 159)

condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização (LOPES, 2002, p159).

Para Santomé (1998), optar por um currículo que priorize a interdisciplinaridade implica criar condições para que as disciplinas estejam constantemente em contato, passando uma a depender claramente das outras. O ensino baseado nestes fundamentos possibilita que, entre as diferentes matérias, ocorram intercâmbios mútuos e recíprocas integrações, existindo um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas por uma maior intercomunicação.

Para melhor investigarmos a idéia de currículo integrado, devemos recorrer às análises de Bernstein (1996) que distingue dois tipos de currículos em função das suas diferenças reais.

Segundo essas análises, para se compreender o modo como num dado sistema educacional o currículo está estruturado, há que se investigar a relação das diferenças entre os conteúdos.

Investigar a delimitação dos diferentes conteúdos, nesta perspectiva significa considerar a força de fronteira entre os mesmos, isto é, se mantêm entre si uma relação “fechada”, com fronteiras bem definidas e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros, ou uma relação “aberta”, com fronteiras menos delimitadas (DOMINGOS et al., 1986, p 57).

De acordo com o mesmo autor, as análises de Bernstein indicam que, caso os conteúdos mantenham entre si uma relação fechada, sem maiores diálogos, estaríamos diante de um currículo de coleção. Se, pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo, os conteúdos, uma relação aberta entre si, estaríamos diante de um currículo integrado.

O segundo capítulo trabalha a abordagem metodológica e os procedimentos da pesquisa, apresenta os sujeitos e traz, para a discussão, os currículos anteriores às propostas atuais advindas da implantação do currículo por competências. Para isso, procuramos investigar como esses currículos estão sendo elaborados, implantados e assimilados, na prática docente e no discurso dos professores, na efetiva materialização do cotidiano da escola profissionalizante.

Apresentamos, também, o “*locus*” da pesquisa, destacando em suas características o curso que está em destaque como protagonista da investigação.

O terceiro capítulo apresenta discursos pedagógicos utilizados pelos professores, bem como as ações propostas pelo SENAC que visam a promover uma reestruturação do tempo/espaço do ensino profissionalizante na Instituição focalizando, principalmente, a atuação efetiva dos sujeitos/professores em relação ao Currículo por Competências e como este se materializa no cotidiano da Unidade.

Assim, serão apresentadas a concepção curricular e noção de competências dos professores, bem como as ações de implantação do currículo no curso de Técnico em Segurança do Trabalho.

Para finalizar, apresentamos algumas conclusões elaboradas a partir da pesquisa, buscando responder aos objetivos e questões inicialmente colocados, sempre compreendendo qualquer manifestação humana como produto das condições sociais de determinado momento histórico e das necessidades econômicas que esse momento demanda.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

Em um primeiro momento, iremos expor as principais discussões que procuram compreender o atual uso da noção de competência e a relação que estabelece com a elaboração de propostas curriculares, demonstrando os diversos debates gerados a partir dessa temática.

Em seguida, faremos um breve levantamento da literatura referente ao campo das inovações educativas, indicando que só poderemos compreender os chamados currículos por competências, tendo, como bases, tanto as suas propostas oficiais, como a realidade cotidiana da escola onde esses currículos ganham vida e são ressignificados.

1.1– Currículo e competência

Vivenciamos uma época, como destacam Lopes e Macedo (2002), em que as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nos últimos anos no Brasil, principalmente em função de reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos das escolas. Dentre essas reformas, podemos citar aquelas que defendem um currículo voltado para a construção de competências no aluno, sob o argumento de que o ensino por competência é a mais nova palavra de ordem nos substratos que perfazem os paradigmas da educação brasileira.(GENTILI e BENCINI, 2000).

Cabe ressaltar inicialmente que o termo “competência” aparece na França, no final do Século XV e designava a legitimidade e a autoridade outorgada às Instituições para tratar determinados problemas (BRONCKART E DOLZ, 2002, p 33).

Segundo estes autores no século XVIII seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar: *Toda a capacidade deriva do saber e da experiência* (p 33). Foi assim, pela amplitude do significado do termo que as ciências humanas tentaram uma maior precisão, em um processo de reapropriação, realizado em etapas, competências problematizadoras da lingüística em um combate contra o behaviorismo segundo Chomsky(1955), inicialmente.

Esta colocação deste autor encontra-se justificativas na Psicologia comportamental, que busca entender competências: como a capacidade de articular e mobilizar o conhecimento de forma a poder articulá-lo em diferentes situações.

A integração da noção de competência à reforma educacional brasileira inicia-se legalmente com a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, instituindo, como incumbência da União, o estabelecimento, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, das competências e das diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Como afirma Macedo (2002), nas decisões por parte do Ministério da Educação, no que se refere à formulação de diretrizes e guias curriculares, observa-se a centralidade assumida pela noção de competência, que passa a ser tomada como princípio de organização curricular.

Compreender a noção de competência como princípio de organização curricular exige, não só, tentar investigar por que tal noção, como questiona Bernstein (1998), passa a

desempenhar uma função tão fundamental nas teorias e nas práticas educativas, como também esclarecer os argumentos de que a educação e o currículo escolar, com suas formas clássicas de organização a partir dos saberes disciplinares, devem ser tratados como inadequados às mudanças societárias em curso.

1.1.1 – Sobre a noção de competência

O papel de destaque assumido pela noção de competência nas teorias e práticas educativas pode ser verificado pela grande quantidade de referências teóricas que se dedicam a analisar a atual ascensão do termo e a conotação que assume nos mais variados contextos, como já anunciamos no início deste capítulo.

Essa atual ascensão só pode ser compreendida se analisarmos a noção de competência, tendo como foco central as demandas sociais que justificam a sua utilização.

Primeiramente, como apontam Ropé e Tanguy (2002), devemos ter a clareza de que a noção de competência não é nova, mas seu uso, cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos, obriga-nos a questioná-la e a compreendê-la. Para as autoras, a noção de competência apresenta-se como uma noção cruzada, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. *O caráter polimorfo dessa noção e a sua plasticidade são elementos da força social que a reveste e das idéias que ela veicula.* (ROPÉ e TANGUY, 2002, p 16).

Esse caráter polimorfo pode ser constatado se observarmos o lugar assumido por essa noção nas mais diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho e educação. A noção de competência, segundo essas autoras, veio substituir outras noções

que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação na esfera do trabalho.

Ao analisar a variedade de sentidos assumidos pela noção de competência, Isambert-Jamati (2002) afirma que, inicialmente, o termo competência e os da sua família (competir, competente, competentemente) pertenciam, ao final da Idade Média, à linguagem jurídica, pois os juristas declaravam que tal tribunal era competente para um dado tipo de julgamento. Assim, cabia aos juristas, de determinada instância, atribuírem a um homem ou a uma instituição a competência para realizar certos atos.

Mais atualmente, segundo estes autores, a noção de competência passa a ser utilizada com sentido genérico, aplicado a significados diversos, o que traduz uma incerteza conceitual. Entre os textos analisados pela autora, esta noção é aplicada e utilizada nos mais diversos contextos teóricos, sem possuir um conteúdo nocional próprio.

A noção de competência estaria, então, no limite do senso comum e do científico, correndo *o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade* (ISAMBERT-JAMATI, 2002, p133).

De acordo com essa autora, a utilização desta noção vem aumentando entre os especialistas das ciências sociais, que a empregam, na maior parte dos casos no plural, para designar os conteúdos particulares de dada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Entre os psicólogos, a noção também é frequentemente salientada, mas com uma diversidade de significações, sendo, às vezes, apresentada como o equivalente a aptidões, habilidades ou capacidades.

No caso específico da educação, a noção de competência vem sendo utilizada principalmente por Perrenoud (1999, 2001), que a define como *uma capacidade de agir*

eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.(1999, p.7).

Segundo o autor, uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, ou seja, habilidades que devem entrar em sinergia, com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. No entanto, ao buscar precisar tal noção, Perrenoud (1999) acaba por reforçar esta imprecisão conceitual que circunda a competência, pois nas suas análises utiliza tanto o conceito de *esquemas*, de Piaget, como o conceito de *habitus*, de Bourdieu.

Para Perrenoud (1999), a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz. Quando se refere à formação de esquemas, o autor apóia-se na concepção piagetiana que os define como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Tais esquemas, nesta perspectiva, são adquiridos somente pela prática, que permitirá, ao sujeito que os possua, a consciência precisa de sua existência, já que não são de ordem representativa ou figurativa.

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc.(PERRENOUD, 1999, p 24).

Segundo esta perspectiva, uma competência só seria construída e estabilizada quando a mobilização de conhecimentos superar o tatear reflexivo e acionar esquemas construídos. Ao designar o conjunto desses esquemas construídos, Perrenoud (2001)

utiliza-se da noção de *habitus*, definida por Bourdieu (1983) como um *um sistema de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas...* (p15).

O *habitus*, como explica Perrenoud (2001), compreende a totalidade dos esquemas de que um sujeito dispõe em um determinado momento de sua vida, a gramática geradora de nossas práticas. Já uma competência específica não mobilizaria todos esses esquemas e, sim, apenas aqueles exigidos em uma determinada situação. Segundo esse autor, existe uma grande proximidade entre o conceito de *habitus* e o de competência, porém, eles se distanciam na medida em que o *habitus* também encobre incompetências, ao tempo que a competência remete apenas às representações de ações bem sucedidas.

1.1.2 - A atual ascensão da noção de competência

Como pudermos observar, a noção de competência, ao ser comparada a esquemas, *habitus*, habilidades, capacidades, acaba por assumir uma variedade de sentidos, o que dificulta a sua compreensão. Ropé e Tanguy (2002), ao atestarem o uso difundido desta noção, levantam a hipótese de que não estaríamos apenas diante de uma moda, pois o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra um certo número de mudanças em uma sociedade. Dessa forma, podemos considerar que a noção de competência é *testemunho de nossa época*, pois a sua intensa e rápida penetração “*nos usos sociais da língua expressa e oculta, provoca ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais*”. (ROPÉ e TANGUY 2002, p17).

Mas quais são as mudanças nas práticas sociais que permitem esse caráter extensivo do uso da noção de competência?

As revisões no processo capitalista de produção, ocorridas no mundo do trabalho durante os anos oitenta e noventa do século XX, apontavam o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção para a emergência de um novo paradigma denominado paradigma da produção flexível, que passaria a exigir do trabalhador a eficácia na ação em contextos caracterizados, cada vez mais, pela imprevisibilidade dos processos.

No paradigma da produção flexível, que redimensiona os padrões de produtividade pautados na lógica taylorista-fordista, observam-se, segundo Market (2002), alguns critérios característicos da flexibilização organizacional da produção: a descentralização da organização da empresa em unidades multifuncionais, a cooperação transversal entre empregados de áreas diferentes, a dissolução de funções ocupacionais tradicionais por meio da integração de novos elementos nas tarefas e a organização interna desierarquizada.

Este novo conceito de produção, segundo H. Kern e M. Shumann, representaria uma ruptura com o taylorismo e o fordismo, com uma nova lógica de utilização da força de trabalho. A divisão do trabalho seria menos pronunciada do que no taylorismo, uma maior integração das funções se tornando perceptível. (HIRATA, 2002, p 128).

Logo, no que se refere às transformações da gestão da força de trabalho, estas acontecem em função do complexo quadro de mudanças tecnológicas da sociedade pós-industrial, que demanda uma nova organização dos recursos humanos das empresas e que, de acordo com Machado (1998a), impõe aos indivíduos algumas adaptações: saberem gerir sua própria atividade, de forma a serem eficientes na resolução de situações-problema imprevisas; exercer sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido

à supervisão de outros; exercer a iniciativa, de modo a tomar decisões acertadas na hora certa; mostrar flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados; aplicar criatividade na busca de soluções novas e desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento (MACHADO, 1998a, p 82) .

Tais mudanças não deixariam intacto o perfil ideal de trabalhador, que não deve mais responder apenas às exigências do posto de trabalho para o qual era qualificado, mas sim, conseguir ser competente ao lidar com as mais inesperadas situações, independentemente do cargo que ocupe e ser orientado, segundo Market (2002), para o entendimento do processo integral da produção. É no âmbito dessas mudanças que observamos, segundo Campos (2002), a emergência tanto na literatura como nos discursos sobre o trabalho de palavras como *saber, saber-fazer, comportamentos, atitudes e competências* relacionadas ao perfil do trabalhador autônomo e criativo a quem caberia a resolução de problemas e tomadas de decisões necessárias ao bom curso da produção.

passou-se rapidamente a adotar-se o conceito de competências para designar um leque cada vez mais amplo de comportamentos e atitudes julgados necessários ao trabalho: competências pessoais como criatividade, responsabilidade, somaram-se a competências sociais como liderança, organização, relacionamentos sociais, dentre outras. (GALLART & JACINTO, 1994 , apud.Campos 2002, p 4).

Os novos paradigmas da produção, como aponta Ramos (2001), exigiriam uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista. É nesse sentido que se observa um deslocamento do conceito de qualificação pelo conceito de competência, que, segundo Campos (2002), surge a partir do debate que atesta a inadequação do conceito de qualificação que se vincula à noção de postos de trabalho com rígidas prescrições de tarefas, algo cada vez mais relativizado pelas atuais organizações.

As novas condições de realização do trabalho teriam feito emergir, como necessidade econômica estratégica do capital, e daí, como necessidade política e técnica, demandas por um trabalhador com um novo perfil, traçado dobre a luz da noção de competências, em substituição ao trabalhador idealizado à época do taylorismo, definido por Taylor como o "trabalhador boi", ou seja, um ser que não reflete sobre o seu trabalho, que se submete passivamente às ordens de hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho, que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto sem se sublevar contra isso. (ARAÚJO, 2001, p 1).

Segundo Ramos (2001), o conceito de qualificação, que ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, tende a ser deslocado para um plano secundário pela noção de competência, que passa a se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio.

Essas dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificações, carreiras e salários baseados nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática; o diploma e a profissão, cuja propensão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados. (RAMOS 2001, p 62).

Nesse contexto de emergência da noção de competência, reconfigura-se, segundo Ramos (2001), a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascensão da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Privilegia-se uma profissionalidade de tipo liberal baseada no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo. Funda-se, na visão da autora, um novo profissionalismo, no qual o sujeito deve estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, para o trabalho autônomo, para o subemprego e, até mesmo, para o desemprego.

Fica evidente, a partir dessa discussão, que a noção de competência está, muitas vezes, associada à organização do trabalho na sociedade pós-industrial. Como ressalta Tanguy (2002a), a maioria dos discursos programáticos que visa a instaurar uma nova ordem social na empresa, com o intuito de melhorar os desempenhos econômicos, tende a atribuir às competências um poder estruturante dos novos modelos de produção.

É nesse contexto que podemos compreender, como demonstram Ropé e Tanguy (2002), o consenso implícito que autoriza o uso da noção de competência quando queremos focalizar as capacidades de mobilidade, adaptabilidade, eficácia e criatividade dos indivíduos frente a situações complexas. O atual uso da noção de competência passa a significar uma nova forma de encarar e tratar as capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento, tendo como base a demanda por um sujeito produtivo, mesmo diante de situações que se modifiquem rapidamente. (ARAÚJO, 2001).

A partir dessa demanda por um sujeito produtivo, assiste-se, segundo Santos (1999), a uma intensificação de reformas curriculares voltadas para o desenvolvimento no aluno de habilidades tais como criatividade, autonomia, desenvolvimento do pensamento divergente e da capacidade de comunicação, competências consideradas fundamentais para o trabalhador. Os processos educativos estariam sendo pressionados, na visão de Ramos (2001), a atuar na elaboração do projeto pessoal do indivíduo, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em um projeto possível com o mundo do trabalho.

Ao passo que as competências no trabalho não parecem transmitidas - nem mesmo transmissíveis - pela formação escolar, assim mesmo acabam por retornar a ela. Desse modo, as análises do trabalho são retraduzidas em perfis de empregos e em normas de formação. (STROOBANTS, 2002, p 142).

Ao tomar como referência a intensificação de reformas curriculares pautadas na noção de competência, Machado (1998a) afirma que a atual validação desta noção na esfera educacional é problemática, na medida em que os atores educacionais se apropriam da mesma, tal como ela aparece na esfera do trabalho, sem instaurar um exame crítico e nem mesmo avaliando as implicações decorrentes desse discurso. Assim, segundo Ropé e Tanguy (2002), esferas de atividade como a da educação e do trabalho, apesar de sua autonomia, apresentam paradoxalmente uma certa congruência de orientações designadas pela noção de competência.

Conjuntamente a essa estreita relação entre a ascensão da noção de competência e as mudanças na forma de produção da sociedade capitalista, verificamos, também, um possível vínculo entre tal noção e as novas formas de *mercantilização do saber* na sociedade da informação. Para compreendermos esse vínculo, trabalharemos com a hipótese levantada por Lyotard (2002) de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna.

Uma das características dessa sociedade pós-industrial é a grande produção de informações tecnológicas que incide na posição assumida pelo saber e no seu processo de legitimação. Com a atual multiplicação de máquinas informacionais, modificam-se as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração do conhecimento, o que, necessariamente, leva a uma alteração da natureza do saber. (LYOTARD 2002).

Para Lyotard (2002), essa alteração na natureza do saber evidencia-se a partir do momento em que este não pode se submeter aos novos canais informacionais e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. Logo, prevê o autor, tudo o que no saber constituído não é traduzível será

abandonado, e as orientações das novas pesquisas se subordinarão à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina.

Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe, em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com essas últimas, ou seja, a forma valor. (LYOTARD, 2002, p 4 a 5).

O saber passa a ser, então, encarado como uma moeda que pode ser comercializada, encontrando seu valor numa realidade extrínseca a ele. Segundo Lyotard (2002), a questão colocada pela pós-modernidade de que não existe mais lugar para o poder unificador e legitimador dos grandes relatos da especulação e emancipação, opera uma erosão interna no princípio de legitimação do saber, antes definido em função dos “ideais humanistas de formação do espírito”.

Essa erosão interna do princípio de legitimação do saber tem um impacto direto sobre o estatuto da ciência moderna, que assiste à crise de conceitos centrais ligados ao seu pensamento, tais como *razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso*. Para compreender essa crise, tenhamos em vista que a ciência, para o filósofo moderno, era vista como algo auto-referente, ou seja, existia e se renovava incessantemente com base em si mesma. (BARBOSA, 2002).

Em outras palavras, a ciência era vista como atividade nobre, desinteressada, sem finalidade preestabelecida, sendo que sua função primordial era romper com o mundo das trevas, mundo do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento moral e espiritual da nação. (BARBOSA, 2002, p 9).

Para Lyotard (2002), é justamente no cenário pós-moderno, com sua vocação informática e informacional, que começa a ser questionada essa concepção de ciência e do saber científico. Nesse cenário, a fonte de todas as fontes chama-se “informação” e a ciência nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações, sendo sua função não mais a de afirmar a verdade, *mas sim localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia, ou melhor, a potência.* (BARBOSA, 2002, p 12).

Constatamos, dessa forma, que ao lado da crise do pensamento científico moderno opera-se a busca por novos enquadramentos teóricos (“aumento de potência”, “eficácia”, “otimização das performances do sistema”), legitimadores da produção científica tecnológica numa era que se quer pós-industrial (BARBOSA, 2002).

Segundo Lyotard (2002), o saber passa a não encontrar mais a sua validade em si mesmo, num sujeito que se desenvolve atualizando suas potencialidades de conhecimento, mas num sujeito prático preocupado em aumentar a sua eficácia. Nesta perspectiva, *o saber positivo não tem outro papel senão o de informar o sujeito prático da realidade na qual a execução da prescrição deve se inscrever. Ele lhe permite circunscrever o executável, o que se pode fazer.* (LYOTARD, 2002, p 64).

O processo de transmissão dos saberes deixa, segundo Lyotard, 2002, p 89, de ser destinado a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, para fornecer ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições.

Dessa forma, a pergunta que se coloca frente ao saber se desloca do “isso é verdadeiro?” para o “isso é vendável?”, sendo solicitado às instituições de ensino que formem competências e não mais ideais.

Instaura-se, a partir dessa concepção, a *lógica do melhor desempenho*, termo utilizado por Santiago (2002), que enfatiza que o que está em questão não é a verdade, mas a melhor relação *input/output* que possa otimizar as performances requeridas pelo sistema. Logo, o efeito a se obter é a contribuição ótima do ensino ao melhor desempenho do sistema social, pois ele deverá formar as competências indispensáveis a este último. (LYOTARD, 2002).

A perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta. Os detentores desta espécie de saber são e serão objeto de ofertas e mesmo motivo de disputa de políticas de sedução. Deste ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, e sim o contrário. A enciclopédia de amanhã são os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada usuário. Eles são "natureza" para o homem pós-moderno. (LYOTARD, 2002, p 93).

A partir dessa concepção de redimensionamento do saber, emerge a questão de qual conhecimento a escola deve transmitir e trabalhar com seus alunos. Não podemos deixar de ressaltar a íntima relação entre currículo e conhecimento, instaurando a reflexão sobre como a mudança no estatuto do saber pode vir a interferir no modo como são elaboradas as propostas curriculares. Como diz Silva (2001b): *Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido.* (p 12).

1.1.3 - A ascensão dos currículos por competências

As alterações anteriormente citadas, referentes às novas formas de produção do capitalismo avançado e aos processos de legitimação do saber, trazem conseqüências para a escolarização e para o currículo, atualmente verificadas pela recente ênfase nos currículos por competências. (MACEDO,2002).

Avaliar essa ênfase nos currículos por competências requer compreender, como assinala Pereira (2002), que toda prática educativa e pedagógica tem a ver com o momento histórico específico da sociedade e com as crenças e concepções dominantes em torno do campo curricular. Em um momento histórico, em que as formas de produção do capitalismo demandam um novo perfil de trabalhador, em que o conhecimento moderno, racional e científico é colocado em cheque e em que o saber passa a estar a serviço do sujeito prático, que o utiliza para fins específicos (LYOTARD, 2002), assistimos à intensificação de reformas educativas que questionam a anterior ênfase dada pelos currículos à acumulação de conhecimentos distantes da prática.

Como demonstra (MACEDO, 2002, pp 130 a 132) o currículo, a partir dos referenciais modernos, tinha como objetivo selecionar os conhecimentos aceitos como legítimos, já que estes eram considerados como um conjunto de enunciados capazes de descrever objetos, sendo, portanto, passíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. Dessa forma, completa a autora, *como os critérios de legitimidade estavam fortemente ligados aos critérios de verdade, as disciplinas científicas, mesmo quando não correspondiam às disciplinas escolares, legitimavam os processos de seleção de conhecimento para o currículo.*

Segundo esta linha de pensamento (PEREIRA, 2002, p 11) diz:

A sociedade moderna, historicamente, tem sido marcada pelo ideal de estabilidade, certeza, imutabilidade e exatidão que vigorou e esteve presente no cenário educacional, norteando as propostas curriculares e as instituições responsáveis pela formação do homem. Todavia o ideal de estabilidade, precisão, segurança e firmeza originados na crença na razão e na ciência está sendo questionado, tanto na sociedade, quanto na epistemologia, na educação e no currículo.

Assim, à medida que a crença na veracidade do conhecimento proveniente da ciência moderna entra em crise, assistimos à repercussão dela no campo curricular. A partir do momento em que a legitimidade do conhecimento, pautada nos ideais de certeza e estabilidade da ciência, passa a ser questionada, verificamos uma mudança na própria função do currículo, que deixa de responder à veracidade do saber para atender às demandas sociais de *performatividade*. (LYOTARD, 2002).

O conhecimento válido e que deve ser legitimado pelo currículo passa a ser aquele que pode ser utilizado em uma ação competente, nas mais variadas esferas de atividade e produção.

Essa mudança no papel do currículo pode ser exemplificada pelo discurso de Perrenoud (1999) que, ao defender um ensino voltado para a construção de competências, questiona se não estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista que reside a elaboração dos currículos escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida. *A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e savoir-faire a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias.*

Dessa forma, as propostas curriculares pautadas em tal visão não poderiam se limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem vir a ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos por competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautado em uma hierarquia baseada no saber erudito

descontextualizado, por entender que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

A formação de competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-as em situações complexas. (PERRENOUD, 1999, p 54).

Assim, no currículo por competências, como aponta Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno. Desse modo, a exigência de que os alunos saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire* (REY, 2002). Essa lógica do *savoir-faire*, na visão de Araújo (2001), modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino e instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.

Para compreendermos a lógica do *savoir-faire*, presente no discurso curricular baseado na noção de competência, tomemos, como exemplo, as reformas educacionais francesas, analisadas por Ropé e Tanguy (2002) e as reformas curriculares brasileiras analisadas por Macedo (2000; 2002).

No caso das reformas francesas, como afirmam Ropé e Tanguy (2002), a idéia da redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de competência e de objetivos é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentidos aos saberes escolares. Como aponta Tanguy (2002b), a primazia atribuída às competências é reafirmada a propósito dos conteúdos, que devem ser definidos relativamente a dois pólos de exigências: de um lado, os objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema

educativo, de outro, as competências terminais exigíveis em fim de ano, de ciclo ou de formação.

O programa não deve ser um amontoado de conhecimentos incompatível, por sua vastidão, com os recursos dos alunos. Deve se, em cada nível, fazer a lista de competências exigíveis, implicando a aquisição de saberes e savoir-faire correspondentes, levando-se em conta a capacidade de assimilação dos alunos e assegurando-se da possibilidade de fazer o que é proposto. (Ministério da Educação Nacional Francês, apud. TANGUY, 2002b).

Nesse sentido, a noção de competência é acompanhada, segundo Tanguy (2000b), de uma explicitação das atividades ou tarefas em que ela pode se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essa noção separadamente das tarefas nas quais se materializa. Isso ocorre, na visão da autora, porque a “abstratização” que está na base do uso social da noção de competência requer, na prática, sua tradução em uma lista de tarefas elementares.

No contexto das reformas educacionais francesas, ao fazer uma análise do ensino da disciplina “francês”, Ropé (2002) conclui que as competências disciplinares são definidas com referência às situações que os alunos devem ser capazes de compreender e dominar e, partindo daí, decidir que noções devem ser conhecidas e que procedimentos devem ser dominados.

Não se trata de partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, mas de partir das situações e apelar às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (ROPE, 2002, p 99).

Ao tomar como referência as reformas educacionais brasileiras, Macedo (2002) conclui que, no que diz respeito ao ensino fundamental, a noção de competência é central nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica. Como demonstra a autora, nesses documentos do MEC, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular, engendrando habilidades que devem ser associadas a comportamentos observáveis, como pode ser exemplificado em uma passagem das Diretrizes para a Formação de Professores:

A perspectiva da formação (...) inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.(CNE, 2001, p.50, apud MACEDO, 2002, p 116).

As diretrizes curriculares do MEC defendem a passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado nas competências. Segundo a autora, um aspecto que chama a atenção nesses documentos é que a noção de competência é sempre posta em contraposição a um ensino voltado para conteúdos, como pode ser percebido, segundo as palavras de (MACEDO,2000, p 13 e 14):

...paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e construir competências.

...as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas por meio de comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são

suficientes ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo.

A partir desses exemplos, podemos concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como *sem sentido pleno* e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a ser ensinados, mas sim, as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Devemos ressaltar, no entanto, que essa lógica curricular, pautada nas situações que os alunos devem ser capazes de realizar e dominar, atualmente sintetizada na noção de competência, já esteve presente em outros momentos da história do currículo. Como demonstra Dias (2002), a noção de competência esteve presente em modelos curriculares do passado, embora com denominações diferentes, sendo o seu uso atual fruto de um processo de recontextualização.

Outros autores como Macedo (2000; 2002), Pacheco (2001), Ramos (2001) e Rey (2002), também afirmam que, em termos curriculares, o ensino baseado na noção de competências não traria nada de novo, pois se assemelharia à inspiração da “pedagogia por objetivos”, que indica organizar o currículo e otimizar seu rendimento passam pela formulação de objetivos.

A prática educativa baseada nas competências é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da *pedagogia por objetivos*, já que, na sua visão, os termos *competência* e *objetivo* dizem

respeito a formas de ordenação do conhecimento que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum a visão do culto à eficiência e uma noção instrumental do currículo.

Segundo (PACHECO,2001, p 2):

Competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo; precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho. Estamos, por isso, perante palavras que, na teoria curricular, se inscrevem numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição e domínio de estratégias cognitivas.

Ao tomar como referência a definição de competência defendida por Perrenoud (1999), que afirma ser esta a capacidade de se agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, Pacheco (2001) questiona em que aspectos melhora a aprendizagem ancorada em competências, na medida em que, tal como o objetivo, a competência exige a assimilação não só de conhecimentos, mas também de um *habitus* que se procura aplicar à contextualização do que se aprende em termos de prática, de saber-fazer e de mobilização de recursos.

Logo, na concepção de (MACEDO, 2000, p 14), a questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir como esse movimento dos currículos por competências se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefas e objetivos.

Nessa perspectiva, é defendido o argumento de que *a noção de competência mantém o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica do currículo.*

A teorização clássica do currículo está relacionada ao modelo de eficiência social, representado por Tyler (1981), que concebia um procedimento linear e administrativo de

desenvolvimento do currículo, fundado no estabelecimento de planos, cujas metas pudessem ser medidas (MACEDO, 2002).

O discurso curricular de Tyler (1981) era pautado essencialmente em questões técnicas relacionadas à organização e ao desenvolvimento do currículo. A preocupação com a definição dos objetivos educacionais é marcadamente acentuada nessa proposta, pois é somente a partir desta definição que se poderia estabelecer critérios pelos quais seriam selecionados materiais, se esboçaria o conteúdo e se desenvolveriam os procedimentos de ensino e de avaliação.

Dessa forma, a elaboração curricular tradicional centra-se na estreita relação entre currículo e avaliação, estabelecendo que a função do currículo seria: definir comportamentos desejados, trabalhar pedagogicamente no sentido de desenvolvê-los e testar se o aprendiz desenvolveu. Essa concepção de currículo que o define como uma listagem de produtos desejáveis, para (MACEDO, 2002, p 127) *herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa dos objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos.*

Essa estreita relação entre currículo e avaliação presente na elaboração curricular tradicional também pode ser percebida, nas atuais diretrizes curriculares nacionais definidas em termos de competências, que têm se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. O seguinte trecho em destaque, também retirado das diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, pode exemplificar a forte associação entre competências e desempenhos que devem ser medidos em termos de avaliações:

...competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles. As competências são estruturas do pensamento mais gerais. O desempenho são ações, são o fazer em si. As

competências geram tais ações. Não há, portanto, desempenho sem competências, nem competências sem desempenho. E, ainda, o desempenho, seja ele qual for, é indicial do processo de aquisição de competências. Se os desempenhos são comportamentos considerados indesejados ou errôneos são, muitas vezes, indícios de diferentes etapas do processo de aquisição de competência”.(CNE, 2001, pp 39 e 40).

Logo, concluímos que ao currículo por competências devem estar, necessariamente, associados desempenhos que demonstrem a sua aquisição, o que faz com que a diferença entre um currículo centrado em objetivos e outro centrado em competência seja muito tênue.

Essa comparação entre os fundamentos dos currículos por competências e a pedagogia por objetivos faz com que as críticas voltadas para ambos modelos se concentrem no argumento de que os mesmos respondem às demandas postas para a escola por um novo perfil de mercado produtivo.

No que se refere a esta ligação entre escola e mercado produtivo, o currículo por competências carece, na visão de Lopes (2002), de um potencial crítico. Ele estaria intimamente relacionado ao *pensamento conformista, compromissado apenas com os processos de inserção social, e que em nenhum momento tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida.*(LOPES, 2002, p 151).

Esses questionamentos também encontram ressonância nas críticas elaboradas por Machado (1998a) ao ensino centrado nas competências. Trata-se, na visão da autora, de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo, que deve ser flexível, podendo transferir experiências adquiridas para situações novas. O objetivo da educação se voltaria para o saber lidar com a indeterminação, com o imprevisto,

com as situações de trabalho em contínua transformação, com a descoberta do que cada um pode acrescentar ao processo, tendo em vista algum resultado. (MACHADO, 1998, p 98).

Tal proposta viria a se contrapor, na visão de Machado (1998a), a um projeto realmente emancipador do indivíduo, que não se conforme em ensinar às pessoas a capacidade de *suportar a inquietação* e de conviver com o incerto, o inesperado e o diferente. Um projeto educacional emancipador não estaria preocupado em educar para a conformidade à ordem vigente, mas sim para a transformação social, tendo em vista *a construção de uma sociedade realmente justa, que dê chances a cada um de programar a sua vida e alimentar o sonho de projetos de realização pessoal*. (MACHADO, 1998a, p 92).

Silva (2001a) chama a atenção para o cinismo brutal presente nas afirmações de que devemos nos ocupar de formar alguém capaz de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente, dizendo que:

De fato, em um mundo que não oferece sequer garantias mínimas de sobrevivência, só é possível pensar em uma educação voltada para a aceitação do inesperado e pela convivência com as incertezas. Porém, assumir isso como dado e como inevitável em um momento em que se está propondo uma política de formação humana é, no mínimo, valer-se daquela frieza necessária à consolidação de normas que instituem a barbárie ou algo próximo a ela.

Observa-se, a partir desse debate, uma grande quantidade de referências teóricas que se propõe discutir a atual ascensão dos currículos por competências. No entanto, apesar da riqueza das discussões, atestamos a falta de referências à realidade concreta na qual esses currículos são formulados, ganham vida e são ressignificados. Se as mudanças na forma de

produção do capitalismo e no processo de legitimação do saber interferem na maneira de conceber o currículo, não podemos deixar de investigar o seu impacto nas propostas curriculares oficiais, bem como no cotidiano da escola.

... é preciso pesquisar que estruturas e práticas estão sendo criadas ou transformadas no sistema educacional brasileiro pela lógica das competências, os limites e possibilidades que esse sistema apresenta para atender as diretrizes formuladas, os meios e recursos que dispõe para isso, inclusive para o enfrentamento dos novos problemas e contradições que podem estar sendo criados. (MACHADO, 1998b, p 7).

1.2 – O currículo por competências no contexto das inovações e propostas educativas: definindo as questões

A polêmica revelada pelos debates anteriormente levantados demonstra a atual discussão existente no que se refere à temática das competências, tentando elucidar, dentro do campo curricular, as possíveis implicações de um currículo organizado a partir de tal noção. Se as reformas curriculares pautadas na elaboração e implantação de currículos por competências buscam promover alterações nos processos educativos das escolas, precisamos analisá-las no contexto dos diferentes estilos de inovação educativa.

Para procedermos a essa análise, devemos compreender que uma proposta de inovação educacional não implica, necessariamente, um processo de mudança da prática escolar, ainda que ela produza alterações na forma de conduzir o trabalho pedagógico. (SOARES, 2000).

Como ressalta Hargreaves (2001), *a mudança educacional não é apenas um processo técnico de eficiência administrativa, mas também um processo político e paradoxal. Nesse processo paradoxal, entram em jogo os interesses daqueles que*

formulam as políticas e decidem para a escola, daqueles que pesquisam e teorizam sobre a escola e daqueles que pensam e fazem a escola, ou seja, os professores. (ARROYO, 2003).

Tendo em vista esses interesses, Arroyo (2003) descreve três concepções distintas de inovação educativa que refletem visões diferenciadas sobre a escola, os professores e o currículo. A primeira delas é a concepção de inovação educativa daqueles que decidem e prescrevem para a escola e seus professores, predominante na formulação oficial de políticas sociais e também educacionais.

O primeiro traço que caracteriza esta concepção, segundo Arroyo (2003), é o de pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de se renovar e se atualizar. Essa concepção acredita que *a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou de blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas.*(ARROYO, 2003,p 134).

O segundo traço desse estilo de inovação, segundo esse autor, é o de diagnosticar sempre negativamente a escola, os currículos e seus professores. Divulga-se uma imagem negativa do trabalho pedagógico, pressupondo pouco conhecimento, pouca capacidade ou pouco compromisso por parte do corpo docente, sendo a única alternativa prescrever práticas que especifiquem precisamente o que a escola deve fazer e como deve fazê-lo.

Esse estilo de inovação também tem sido chamado de política de “velhos paradigmas” que, de acordo com Hargreaves (2001), pode apresentar obstáculos em vez de apoio à mudança educacional efetiva dentre diversas comunidades de professores e aprendizes. Por essa razão é importante destacar a afirmação

Em face disso, a tragédia recorrente da mudança é que os políticos e os administradores cambaleiam de uma forma caótica entre uma estratégia de mudança e a próxima em uma busca desesperada por soluções. Os professores, por sua vez, se tornam exaustos pela mudança sem fim e também descrentes, menosprezando as exigências em constante mudança (...) A triste consequência é que muitos professores se afastam da mudança no momento em que realmente precisam adotá-la mais do que nunca.(HARGREAVES,2001, p 212).

Outra importante característica dessa política de inovação é a crença em que todas as virtualidades inovadoras devem se pautar na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, a partir dessa concepção estreita de currículo, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas, ou seja, inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo.

Nesse estilo oficial, inovar a educação é prioritariamente repensar seus conteúdos e programas. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos são considerados expressão máxima da função social da escola. Quando os saberes e as habilidades requeridos pela economia e pelo emprego mudam, a instituição escolar tem que mudar. Como? Redefinindo os saberes e as competências a serem aprendidos pela infância e pela juventude. Se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde sua função social, logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação. (ARROYO, 2003, p 136).

Um outro estilo de inovação marcante nas últimas décadas, apontado por Arroyo (2003) como menos oficial e mais alternativo, é o pautado na tradição curricular crítica. Essa tradição, tão relevante para o pensamento curricular, remete-nos a questões mais amplas, que superam a visão normativa relativa ao que fazer e como fazer em sala de aula. (ARROYO, 2003).

A tradição crítica tem como principais indagações o porquê das formas de organização do conhecimento escolar e as relações de poder implicadas em qualquer escolha curricular. Como destacam Moreira e Silva (2002), a teoria crítica ressalta que não se pode encarar a organização do conhecimento escolar como algo ingênuo e não problemático, pois o currículo deve ser visto como uma área contestada, uma arena política, implicado nas relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade.

O currículo é considerado, então, como um artefato social e cultural, dependente das determinações históricas e contextuais e vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois implica relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 2002).

Dessa forma, segundo Arroyo (2003), a inovação educativa pautada na tradição curricular crítica consiste em superar a inocência das análises sobre a escola e sobre o saber que transmite. Inovar, nesse sentido, seria desvendar os vínculos ideológicos e políticos presentes no currículo; seria fazer com que todos entendessem que o saber escolar não é neutro, seria compreender que há conhecimentos considerados válidos e outros não válidos e, por fim, desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar.

Nesse quadro, inovar não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar os professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas. Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmite.(ARROYO, 2003, pp 142 a 143).

No entanto, a questão que se coloca frente aos princípios da teoria crítica é se os mesmos têm chegado às escolas, conseguindo inovar as práticas e culturas escolares. Para Moreira (1998), a concepção crítica do currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos, encarados, muitas vezes, como abstratos e complexos. Segundo o autor, a opinião dominante entre os especialistas em currículo é que os avanços teóricos da teoria crítica afetam pouco a prática docente, pois as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

A teoria crítica, na visão de Moreira (1998), só poderá ser capaz de contribuir para a renovação e inovação da educação a partir do momento em que retomar o diálogo com as instituições escolares em outro patamar, no qual os curriculistas assumam uma constante interlocução com essas instituições, na caminhada por novas teorias, novas práticas, novos avanços e novos impasses.

Cabe reiterar que não proponho que a teoria se faça pela acumulação de inúmeros discursos. A teorização há que avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular. Recorro a Giroux (1995): uma teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de insights extraídos dos livros dos grandes teóricos". (MOREIRA, 1998, p.32).

Uma terceira concepção de inovação seria aquela que, segundo Arroyo (2003), situa a mudança no próprio espaço do sistema escolar, buscando compreender os processos educativos onde eles acontecem e na ótica daqueles que o praticam. Assim, o primeiro traço das experiências inovadoras que se baseiam nessa concepção é que as mesmas não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias e novos conteúdos, pois o

núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo. *Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação.* (ARROYO, 2003, p 152).

Essa tendência de se deslocar o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola é observada por Moreira (2000), ao analisar algumas propostas curriculares ocorridas no Brasil nos anos noventa. De acordo com este autor, essas experiências adotam um conjunto de princípios gerais, a partir dos quais docentes, estudantes e pais passam a elaborar o currículo em cada escola, proporcionando um maior envolvimento e participação dos sujeitos mais diretamente interessados no processo de mudança.

Os professores deixaram de ser meros executores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para a diversidade no currículo. (...) Todas as propostas caminharam, assim, em oposição às tentativas centralizadoras do governo federal, apresentando como principais conquistas os esforços por democratizar o espaço escolar. (MOREIRA, 2000, p. 124)

Percebe-se, então, que tirar os professores desse lugar de meros executores de propostas curriculares é uma preocupação central desta concepção de inovação. Este estilo não parte de uma visão negativa da escola, pois as propostas de mudança começam mapeando as experiências de que os professores mais gostam, as que consideram como mais positivas, aquelas que gostariam de dar continuidade e ver apoiadas. (ARROYO, 2003).

No caso de uma implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um lugar ideal para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as experiências alternativas que

já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas, por reformas anteriores que não as levaram em consideração. (MACEDO et al, 2002, p 16).

Logo, tal concepção se pauta na visão de que, para qualquer mudança ser efetiva, tem que ser direcionada às questões mais profundas e genéricas de desenvolvimento dos profissionais da escola, devendo garantir o envolvimento e compromisso dos professores (HARGREAVES,2001).

Tal postura, como apontam Macedo et al (2002), exige que não encaremos esses currículos apenas como um produto formal de uma proposta oficial, mas como um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências. *Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas.* (MACEDO et al, 2002, p 41)

Nesse sentido, além de investigar como se estruturam as propostas oficiais que regulamentam e formulam os currículos por competências, analisaremos a realidade escolar na qual estão sendo inseridos.

O sentido dos currículos por competências, bem como os significados a eles atribuídos, só poderão ser realmente compreendidos se considerarmos os textos oficiais dessas propostas e também se tomarmos como referência os sujeitos que vivenciam e tecem cotidianamente esse currículo, no caso específico, os professores.

Como adverte Popkewitz (1997), é apenas na interface do que é prescrito e do que é vivido que se manifesta a concretização do currículo. Isso significa indicar, segundo (ALVES e OLIVEIRA,2002, p 99), a impossibilidade *de se avaliar práticas curriculares por meio de mecanismos que essencializem ora os fazeres, ora as normas prescritas,*

colocando-os em lados opostos sem considerar os diálogos que se estabelecem entre as propostas oficiais e os professores que atuam no cotidiano da escola.

Ao considerarmos tais argumentações, foram elaboradas as seguintes questões gerais que orientaram todo o trabalho: Como estão sendo estruturados e formulados os currículos por competências? Como esses currículos estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola?

Como destaca (ARROYO, 2003, p 163), quando os professores situam a inovação nas diversas práticas do cotidiano da sua ação e captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido em cada semana. O currículo passa a ser trabalhado como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades e diversidades.

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. (ALVES e OLIVEIRA, 2002, p 97).

É a partir dessa concepção de currículo, que o situa no contexto da totalidade das práticas educativas da Instituição SENAC, que buscaremos compreender os currículos por competências.

Tal postura, como apontam Macedo et al (2002), exige que não encaremos esses currículos apenas como um produto formal de uma proposta oficial, mas como um processo por intermédio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências. *Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos*

praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas.

(MACEDO et al, 2002, p 41).

Nesse sentido, além de investigar como se estruturam as propostas oficiais que regulamentam e formulam os currículos por competências, analisaremos a realidade escolar na qual estão sendo inseridos.

O sentido dos currículos por competências, bem como os significados a eles atribuídos, só poderão ser realmente compreendidos se considerarmos os textos oficiais dessas propostas e também se tomarmos como referência os sujeitos que vivenciam e tecem cotidianamente esse currículo, no caso específico, os professores das duas turmas de Técnico em Segurança do Trabalho – SENAC Itapetininga.

CAPÍTULO 2

A INSTITUIÇÃO E A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo é a apresentamos a metodologia utilizada na investigação científica que faz parte desse trabalho e que se propõe a averiguar como os currículos por competências estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano de uma escola profissionalizante: o SENAC.

Diante disso, a primeira seção do capítulo traz a descrição da unidade do SENAC, na cidade de Itapetininga, reconstruindo situações e elementos que possam contribuir para proporcionar uma visão do cotidiano escolar. Na perspectiva da pesquisa, torna-se importante uma compreensão, mesmo que parcial, da realidade, na qual os dados empíricos foram coletados.

Na segunda seção trataremos da metodologia utilizada para a apreensão da realidade escolar e, em seguida, discutiremos sobre o princípio que norteia a sua organização curricular.

É preciso considerar que a realidade escolar possui muitas facetas e que a apreensão dessa realidade não significa um desvelamento do *real*, mas a busca de uma compreensão particular dessa realidade. Como observa Veiga-Neto (1996, p 28).

O que importa não é saber se existe ou não uma "realidade real", mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso, que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la. O desenvolvimento da pesquisa, focalizando os sujeitos educacionais em relação com o currículo e o conhecimento, representa um olhar particular sobre o contexto escolar, redimensionado e reconstruído através do processo de investigação.

2.1 A Instituição SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial



Exames Parciais do 1º Semestre 1948, realizados na Escola SENAC “Brasílio Machado Neto”, São Paulo, 1948. Banco de Dados e Imagens SENAC- SP.

O Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é uma instituição educacional de direito privado e sem fins lucrativos, criada pelo Governo Federal por meio dos Decretos lei nº 8.621 e 8.622, de 10 janeiro de 1946. Tal iniciativa deveu-se ao esforço do empresariado do comércio que, inspirado na bem-sucedida criação do Senai em 1942, na área da indústria, reivindicou e obteve do Governo a incumbência para organizar, manter e administrar um organismo nacional de formação profissional para o setor terciário.

Dessa forma, foi atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de implantar e desenvolver, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para empregados e candidatos a emprego no setor comercial. Para viabilizar essa imensa tarefa, a legislação que deu origem ao Senac e, posteriormente, ao Sesc – Serviço Social do Comércio (que visa à valorização do trabalhador, oferecendo atividades de caráter educativo nas áreas de esporte, saúde, cultura, lazer e cidadania), determinou que o

comércio contribuiria com o correspondente a 1% da sua folha de pagamento para a manutenção do Senac e com 1,5% para o Sesc.

Por ter sido criado por decreto-lei, é comum pensarmos que o Senac é uma instituição pública. Entretanto, trata-se de uma entidade de direito privado, cuja organização e administração estão delegadas, por lei, à Confederação Nacional do Comércio, órgão máximo de representação sindical patronal do setor de comércio e serviços.

Seis meses após o surgimento do Senac Nacional foi criado o Senac São Paulo, o 1º a iniciar suas atividades no país com a eleição do Conselho Regional do Estado de São Paulo em 13 de julho de 1946.

De início, a atuação do Senac São Paulo estava voltada, exclusivamente, para a formação de aprendizes – menores com quatorze anos encaminhados pelas empresas. Por esse motivo, a Instituição manteve durante vários anos os mais importantes títulos de sua programação o Curso Preparatório para o Comércio, com duração de dois anos e o Curso Básico de Comércio, de quatro anos. Essas atividades eram desenvolvidas, principalmente, em instalações provisórias e de terceiros.

Décadas de 50 e 60



Fachada da Escola SENAC 'Paiva Meira', "São José do Rio Preto", São Paulo. 1955. Banco de Dados e Imagens SENAC- SP.

Numa segunda fase de sua história, entre 1954 e 1961, o Senac São Paulo diversificou sua atuação, ampliando o atendimento a trabalhadores dos vários setores de comércio e serviços. Com isso, passou a oferecer cursos também para menores que ainda não trabalhavam e queriam entrar para o comércio, bem como para trabalhadores adultos já empregados ou à procura de emprego. Nessa época foram implantados os ginásios comerciais – cursos regulares de formação profissional com quatro anos de duração – e os cursos de formação acelerada, de curta duração, destinados à clientela adulta. Esse período marca também o início da construção de prédios próprios.

Na década de 60, o Senac São Paulo continuou desenvolvendo essas duas linhas de trabalho e, para dar continuidade ao ginásio comercial, criou o Colégio Técnico Comercial, mantido até o final daquela década, com cursos de Contabilidade e Secretariado que seriam equivalentes, hoje, ao ensino médio. Também foi criado o curso de Auxiliar de Vendas e Escritório, com três anos de duração.

Década de 70

Nos anos 70, a Instituição ampliou o número de atendimentos, diversificou seus serviços e sua clientela, incluindo agora empresas e, de forma geral, a própria comunidade. Assim, a ação de suas Unidades, então denominadas Centros de Formação Profissional, foi ampliada com a atuação das Unidades Móveis, fazendo uso da metodologia de ensino a distância das Empresas Pedagógicas.



Aluna do curso Cabeleireiro na Escola SENAC “Henrique Bastos Filho” Araraquara, 1972. Foto: Maurício Dantas Bacellar. Banco de Dados e Imagens SENAC- SP



Unidade móvel de Moda & Beleza da UNIFORT – Unidade Móvel de Formação e Treinamento do SENAC. São Paulo 1980. Foto de Wilton. Banco de Dados e Imagens SENAC- SP.



Unidade Especializada em Datilografia. SENAC. Capital, 1983.

A década de 80 foi marcada por uma grande crise econômica nacional e internacional, com muitas transformações sociais vindo a reboque do desenvolvimento acelerado da alta tecnologia e da difusão da informação. O mercado de trabalho passou por mudanças profundas, que alteraram muito o perfil das ocupações dos diferentes setores da economia. Tudo isso afetou profundamente o Senac São Paulo.

Essa necessidade de mudança resultou na elaboração da Proposta Estratégica para o Senac São Paulo nos Anos 80. O documento propunha o equilíbrio da situação financeira em curto prazo, assegurava um futuro mais estável da Instituição em longo prazo e redimensionava a estratégia de atendimento e crescimento na capital e no interior.

Uma das conseqüências dessa Proposta foi a expansão da rede física da Organização, principalmente na Grande São Paulo, com a implantação de um novo conjunto de Unidades Operativas, a partir de então divididas em Especializadas e Polivalentes.

Quanto aos serviços e produtos, além da prioridade dada ao núcleo básico de programação, composto por um conjunto de programas e atividades nas áreas de Escritório, Datilografia, Beleza, Saúde e Informática, foram implantadas atividades em áreas novas como Moda e Radiodifusão.

A partir de 1989, com a implantação do curso superior de Tecnologia em Hotelaria, o Senac São Paulo passou a atuar também no campo da educação superior.

Década de 90

Nos anos 90, a abertura econômica inseriu o Brasil numa aldeia global, inundada por produtos e serviços de toda a parte do mundo, transformando o cenário nacional num ambiente extremamente competitivo para todos os setores da economia. A busca da qualidade em produtos, processos e serviços tornou-se imperativa para a sobrevivência dos negócios. Somado a isso, um movimento da população em defesa da qualidade de vida, ecologia e cidadania revalorizou a educação como fator fundamental para esse processo de mudança.

O Senac São Paulo respondeu a essas transformações com a definição da sua Proposta Estratégica, que estabeleceu diretrizes e planejamento para suas ações ao longo da

década e contou com a participação de diversos setores da Organização, proporcionando um modelo de gestão moderno, descentralizado e flexível. Com isso, a Instituição pôde ter uma visão mais ampla do mercado, diversificando ainda mais seus produtos e serviços, como assessorias especializadas, publicações técnicas, vídeos, softwares, estágios, atividades dirigidas especificamente às empresas, sempre com foco no cliente.

Inauguração de mais duas unidades no interior: Jaboticabal 1994 e **Itapetininga 1995**, unidade em que atuamos e focamos nossa pesquisa no curso de Técnico em Segurança do Trabalho.

Anos 2000

O foco da Instituição para o novo milênio está pautado na Ampliação do ensino superior. Em 2/9/2004, foi publicada no Diário Oficial da União, a portaria de nº 2.677, que credencia as Faculdades Senac como Centro Universitário. Essa conquista amplia as possibilidades de pesquisa e atividades de extensão conjuntas, como por exemplo, em projetos sociais, além de dar autonomia para o lançamento de novos cursos de graduação.

2.1.1 A unidade do SENAC em Itapetininga.



Novo prédio, inaugurado em 2001

A Unidade do SENAC em Itapetininga foi inaugurada em 28 de Outubro de 1995, em um pequeno prédio com seis salas de aulas, prédio que pertencia ao Sindicato do Comércio Varejista da cidade.

Os cursos de Habilitação Técnica que iniciaram na Unidade, na sua inauguração foram os Técnicos em Enfermagem e em Segurança do Trabalho, que no momento eram mais significativos pela demanda que se apresentava para o processo produtivo da sociedade.

A unidade cresceu e passou a atuar em vários outros cursos nos âmbitos de aprimoramento, qualificações profissionais e habilitações técnicas, havendo a necessidade

no ano de 2001 de a Instituição investir na cidade na compra de um prédio para melhor instalar os alunos e aumentar sua oferta de cursos.

Atualmente, a unidade funciona no horário das 12 horas às 23 horas, atendendo uma média de 350 alunos diariamente, sendo que 65 fazem parte do curso Técnico em Segurança do Trabalho, curso no qual foi realizada a pesquisa. O quadro de funcionários total é composto por 12 profissionais fixos, incluindo professores, a direção, auxiliares de serviços gerais e os docentes prestadores de serviço, numa média de 15 profissionais por noite.

O curso Técnico em Segurança do Trabalho é formado por 2 turmas, tendo em média 32 alunos por sala. Conta com sete professores, que cumprem uma carga horária de 7 horas semanais, sendo que, dentre estas, 1 hora é destinada para o momento de planejamento semanal docente. Um dia letivo do Técnico em Segurança do Trabalho é organizado em três módulos-aula, com uma hora cada .

Das duas turmas pesquisadas, uma encerrou as atividades em Novembro de 2004 e a segunda turma tem seu término previsto para Setembro de 2006.

Em sua grande maioria, os alunos deste curso são provenientes das cidades da região de Itapetininga, como: Angatuba, Rechã, Capão Bonito, Sarapuí, São Miguel Arcanjo, Ribeirão Grande, Itapeva, Buri e Apiaí.

Grande parte desses alunos trabalham durante o dia, *não tendo boas condições financeiras*, segundo depoimento dos próprios professores.

As reuniões pedagógicas deste ciclo acontecem quinzenalmente, com duração de duas horas e antes da entrada dos alunos, possibilitando a presença de todos os professores durante os encontros. Tais reuniões são marcadas por um alto envolvimento de todos os docentes, que planejam coletivamente as próximas atividades e refletem sobre aquelas que

já tinham sido realizadas. Apesar de bem produtivas, os professores afirmam que as reuniões são insuficientes, já que a demanda pelo trabalho coletivo estabelecido no currículo, exigia um número maior de encontros.

O coletivo deve se encontrar mais, discutir, estudar junto. Porque a gente tem o horário de estudo individual, mas eu queria estar estudando e discutindo no grupo (Gilberto).

Às vezes não temos tempo de avaliar o trabalho. Temos que tentar encaixar na pauta da reunião, o que nem sempre é possível. (Newton).

Iniciativas como essas caracterizam a cultura presente no grupo como sendo o que Hargreaves (2001) chama de uma “*cultura colaborativa*”, quando os professores não trabalham em ilhas isoladas, mas sim atuam em função do auxílio e apoio mútuos.

Aqui tudo sai do papel, a gente faz nem que seja na última hora, mas a gente faz e sai legal, a gente se vira! Temos aquela preocupação que dê certo. Eu acho muito legal quando todo mundo se preocupa em prol que dê certo realmente, sem querer passar a perna no outro ou puxar o tapete do outro (Eduardo).

Segundo o próprio Hargreaves (2001), o ambiente e a cultura da escola estão intimamente ligados à mudança curricular. Assim, de acordo com este autor, qualquer mudança específica está mais sujeita à implementação em escolas onde os professores consideram o compromisso com normas de melhorias contínuas como parte de suas obrigações profissionais gerais. No entanto, para que esse compromisso com a mudança ocorra é preciso que o professor esteja implicado com a proposta curricular e compreenda os princípios que a fundamenta.

2.2 Aspectos Metodológicos: estudo de caso

A busca de respostas para as questões anteriormente citadas demandou a utilização de um enfoque metodológico que permitíssemos investigar o currículo por competências em duas dimensões: na sua versão oficial e no cotidiano da escola, por meio do discurso dos docentes que vivenciam a proposta.

Assim, o problema em estudo nesta investigação insere-se em um universo complexo e essencialmente dinâmico, pois envolve compreender o currículo como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído pelos sujeitos que com ele interagem. (APPLE, 1999).

Essa perspectiva indicou a necessidade de privilegiarmos a investigação qualitativa realizada por meio um estudo de caso, visando ao olhar em profundidade, uma realidade que tivesse formulado e adotado o modelo curricular em questão. Era preciso uma abordagem que permitisse a experiência direta do investigador com a situação estudada, de forma a possibilitar a compreensão do currículo por competências de modo complexo e contextualizado.

A pesquisa qualitativa tornou-se adequada, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela tem o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Tomando como fonte também (LUDKE e ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

O estudo de caso, como ressaltam as autoras (1986), geralmente caracteriza-se por tentar retratar a realidade estudada de forma completa e profunda, visando a uma apreensão mais detalhada do objeto e levando em conta o contexto em que ele se situa. Assim, pode-se afirmar que esta metodologia tem como finalidade retratar uma “unidade em ação” e,

para estabelecermos essa unidade e podermos estudá-la em sua complexidade, é preciso limitá-la, sem que isso implique desconsiderar que essa unidade encontra-se imbricada em um sistema mais amplo.

Segundo as autoras (1986, p 59):

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

A partir dessa orientação, a presente pesquisa teve como contexto de análise o ensino noturno da Unidade do SENAC Itapetininga que havia formulado e implantado nas suas unidades o *Currículo por Competências*. Essa escolha foi feita por meio do método não probabilístico, no qual um determinado grupo ou situação é escolhido intencionalmente em função dos objetivos propostos pela pesquisa. É o caso da amostra típica, em que, segundo Laville e Dionne (1999), o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população alvo, a partir das necessidades do seu estudo.

Neste caso foi julgada adequada a escolha das duas turmas de Técnico em Segurança do Trabalho, para serem investigadas, pois desde 2000, o ensino noturno dessa Instituição conta com a Implantação Currículos por Competências que tem como função proporcionar melhor qualidade de ensino, baseado nos novos referenciais curriculares.

Esses referenciais curriculares foram construídos tendo como base as competências que os alunos do técnico em segurança do trabalho terão que desenvolver em dois anos de curso (plano de curso, anexo1) baseado no Currículo por Competências. Após a construção desse currículo, já no ano de 2003, a meta estabelecida pela Instituição foi refletir sobre a

vivência do Currículo por Competências nas unidades, momento que se tornou oportuno para a realização desta pesquisa.

Assim, para compreendermos o Currículo por Competências do ensino noturno da Unidade de Itapetininga, realizamos o trabalho de campo em dois momentos.

O primeiro momento foi destinado a investigarmos este currículo a partir da sua proposta oficial, tendo as seguintes questões como norteadoras: quais demandas justificaram a escolha da construção de um currículo organizado em função da noção de competência? O que define e propõe o Currículo por Competências neste caso?

Esse primeiro momento da pesquisa foi realizado através de reuniões pedagógicas com docentes da turma para o conhecimento e aprofundamento teórico dos mesmos sobre a proposta curricular implantada para o curso em questão.

Já o segundo momento da pesquisa teve como foco de análise uma das práticas dos docentes baseada na nova proposta curricular, em que buscamos investigar, junto aos professores, as seguintes questões: qual a concepção do professor sobre o Currículo por Competências? O que o professor entende por competência? Que formação ele recebeu? Como este currículo se concretiza no cotidiano da unidade?

Dessa forma, esta investigação centrou-se também no discurso docente através dos inúmeros significados atribuídos pelos professores à implantação do Currículo por Competências no cotidiano escolar. Como afirmam Ludke e André (1986), o significado que as pessoas dão às coisas deve ser foco de atenção especial do pesquisador em Educação, já que nos seus “estudos de caso” há sempre a tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

2.2.1 A coleta dos dados

O trabalho de campo, como citado anteriormente, desenvolveu-se basicamente na unidade em Itapetininga e na Rede SENAC-SP.

Iniciamos os nossos contatos com a Rede no dia 04 de outubro de 2001. Logo após, em fevereiro de 2002, começamos a freqüentar o espaço da sala de aula, onde permanecemos durante seis meses, realizando, no mínimo, duas visitas semanais.

Iniciado o trabalho de campo, utilizamos, como procedimentos para a coleta dos dados, a análise documental, a observação e a entrevista. A análise documental foi feita a partir dos documentos referentes ao processo de elaboração do Currículo por Competências, disponibilizados pela Rede, tais como: registros das reuniões realizadas, materiais produzidos pelos professores, proposta oficial do Currículo por Competências, denominado como Plano de curso (anexo 1).

Conforme já especificado, a entrevista foi outro instrumento que utilizamos nesta etapa da coleta dos dados. Trata-se, como afirma Soares (2000), de um instrumento fundamental quando se quer captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade.

Ao todo, realizamos sete entrevistas. A primeira delas foi feita com os três docentes da Equipe. A entrevista realizou-se na escola, nos horários de estudo de cada professor e teve, como duração média, uma hora. O encontro caracterizou-se mais como uma conversa entre nós, que teve como ponto de partida a nossa solicitação para que falassem sobre o primeiro contato deles com o plano de curso baseado por Competências e seu processo de elaboração e implantação.

A flexibilidade desse instrumento, conforme aponta Soares (2000), permitiu que o entrevistado se expressasse de forma mais livre e autêntica ao anunciar suas concepções em relação ao Currículo por Competências.

A observação também foi um instrumento extremamente útil para a coleta dos dados. Segundo Ludke e André (1986), esse método de investigação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo que o mesmo chegue mais perto das experiências diárias e perspectivas dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado.

Um dos espaços de permanente observação durante a pesquisa foram às reuniões pedagógicas da equipe que aconteciam mensalmente. Nessas reuniões, estavam presentes todos os professores do curso em questão. Ao todo, observamos 15 reuniões pedagógicas dos professores, num total de 45 horas.

Devemos ressaltar que, durante essas reuniões, fazíamos os registros das falas dos docentes, dos acontecimentos e das situações. Como demonstra Soares (2000), embora haja recomendações contrárias a este procedimento, ele foi fundamental para a reconstituição dos diálogos nos seus contextos. Porém, esses registros foram realizados mediante autorização dos professores que, vez ou outra, manifestavam curiosidade em relação aos nossos escritos: *“Heloísa, o que tanto você escreve aí na sua agenda?”*

Além dessas reuniões, o caráter dinâmico da vida escolar demandava um olhar mais amplo dos aspectos que compunham o seu cotidiano. Assim, a unidade como um todo se constituiu alvo das observações. Mas, uma vez que nossa preocupação maior centrava-se nos professores, alguns espaços receberam atenção particular: sala dos professores, reuniões do coletivo da escola e outras instâncias onde a presença desse coletivo se fez mais constante.

Durante as observações, sentimos a necessidade de realizar o que Ezpeleta e Rockwel (1989) chamam de *vigilância permanente*, já que, segundo as autoras, as situações possíveis de merecer mais atenção do observador são aquelas que, para ele, podem conter uma significação imediata, o que pode interferir na obtenção da informação desejada.

Foi preciso, dessa forma, todo um aprendizado para conseguirmos registros nos quais assinalasse por igual o *significativo* e o *não evidentemente significativo*, evitando assim a observação orientada por noções do *senso comum* sobre a unidade. Como afirmam Ezpeleta e Rockwel (1989) é apenas quando o *não significativo* transforma-se em indícios, em pistas significativas daquilo que buscamos, que os registros começam a documentar com maior precisão a aparente dispersão da vida escolar.

A metodologia utilizada proporcionou um olhar para dentro das relações escolares e, principalmente, para o interior dos processos de transmissão do conhecimento escolar. Para a compreensão da dinâmica dessas relações e do funcionamento do currículo escolar como um currículo "real", concretizado nos espaços da aula, fez-se necessária uma descrição minuciosa do "pano de fundo", no qual o processo de investigação foi realizado.

2.3 Quando a competência se torna “princípio de organização curricular”

Como foi destacado anteriormente, é a partir das discussões realizadas nas reuniões pedagógicas que começamos a discutir qual concepção curricular seria a mais adequada ao trabalho com as duas turmas em questão e qual seria a proposta de construção de um Currículo por Competências.

A concepção de currículo foi construída através de debates em todas as unidades, por meio da intervenção dos representantes. Neles, os professores deveriam discutir

algumas questões como: qual a nossa concepção de Currículo? Qual a escola que queremos?

Como afirma Kramer (2003), a elaboração de qualquer proposta curricular traz consigo a gama de valores que a constitui, evidenciando o modo como pensamos e concebemos o currículo na suas diversas dimensões. Dessa forma, as questões debatidas pelos professores sobre suas concepções curriculares eram encaminhadas para as reuniões das Unidades Especializadas, para que pudessem ser contempladas na proposta curricular oficial.

Podemos perceber, através dessa iniciativa, a tentativa de envolver o grupo de professores na construção do currículo, o que encontra correspondência nas estratégias de mudança educativas que reconhecem a importância de um nível básico de acordo e compromisso dos docentes com a proposta que está sendo implantada (TEDESCO, 2003).

A discussão coletiva entre os docentes, de cada unidade do SENAC no Estado de São Paulo, contribuiu para a elaboração e a formulação da concepção de currículo presente nos documentos oficiais da Instituição SENAC- SP, que o define como um fenômeno histórico, resultado de forças sociais e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. O currículo é visto como um meio de veicular concepção de pessoa, sociedade, conhecimento e cultura.

Nessa perspectiva, argumenta-se a favor de um currículo processual, que se refira a tudo o que ocorre na unidade e que expresse uma dinâmica de ação e reflexão coletiva. De acordo com os documentos oficiais, assumir essa concepção de currículo coletivamente implica modificar o contexto do trabalho escolar, obrigando a transformar a organização dos tempos, espaços e recursos das unidades.

Com a intenção de transformar a organização de tempos e espaços nas escolas profissionalizantes, surge o questionamento de que não se poderia adotar neste segmento o currículo utilizado em outros cursos, pois se trata de um público diferenciado. Seria preciso um currículo que permitisse a flexibilização e limitação dos conteúdos voltados para a área de saúde ocupacional, levando em conta as necessidades do processo produtivo da sociedade, sendo que a noção de competência passaria a orientar a seleção desses conteúdos.

“Quando a gente descobriu que nós precisávamos trabalhar com esse aluno algo que garantisse uma formação mínima com qualidade para ele seguir pela vida, ou na escola, ou ter um mínimo de conhecimentos, dando conta de acessar esse conhecimento fora da escola, aí que surgiu a idéia, com base nas próprias leituras, de se trabalhar com algo que pudesse dar a ele essa condição. Esse algo seria então a formação por competência” (Ana Laura).

“E aí, dentro das próprias reuniões pedagógicas, nós fomos discutir que deveriam ter algumas linhas gerais, alguns pilares que orientassem essa seleção de conteúdos. Aí nós entendíamos que o caminho era então fazer todo um trabalho de pensar o que a gente entende por habilidade e o que a gente entende por competência. (...) E aí trouxemos a questão para: Quais as competências a gente poderia estar desenvolvendo nesse aluno? Que tipo de competência, ao final de dois anos, nós queremos que esse aluno construa? (Newton)”.

Constatamos, a partir desses depoimentos, que a noção de competência é considerada como o fator que possibilitaria uma flexibilização, o que faz com que a questão sobre “quais conteúdos devemos ensinar” seja substituída pela questão “quais competências iremos desenvolver”. Logo, o currículo deve determinar as competências a serem alcançadas no final do ciclo e não mais que conteúdos devem ser contemplados. Como aponta Macedo (2002), a noção de competência passa a ser tomada como princípio de organização curricular, sendo que os conteúdos não são definidos a partir de um corpo de

conhecimentos disciplinares existentes, mas a partir das situações em que serão utilizados e mobilizados (ROPÉ, 2002).

“Lemos textos, lemos Perrenoud, a discussão de competências que você tem na prática hoje no mercado da educação. Aí a gente tentou fazer essa compreensão aqui e selecionar textos para estar discutindo. Porque a gente entendia, então, que o caminho era elencar alguns eixos norteadores, algumas competências básicas as quais os alunos ao final do têm que ter atingido, e aí, dentro delas, o professor seleciona aquilo que ele pode estar, dentro da sua área de conhecimento, trazendo para poder desenvolver aquela competência. (Eduardo)”.

“Temos a clareza de que as competências devem ser o norte do trabalho, as ações devem partir das competências e não o inverso (Eduardo)”.

Como podemos observar, a partir desses relatos, a noção de competência passa a ser considerada como o principal fator para a organização dos conhecimentos e das ações educacionais, sendo que o trabalho pedagógico desenvolvido a partir de tal noção permitiria ao educando mobilizar eficazmente os conhecimentos construídos, sem, contudo, restringir-se a eles. Essa concepção nos remete à definição elaborada por Perrenoud (1999) de que a competência é *“a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”*.(p7).

Para Perrenoud (1999), não é possível formar competências em um número limitado de anos de escolaridade através de programas e currículos que enfatizem o trabalho com uma grande quantidade de conhecimentos. Na sua visão, conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade. Nesta perspectiva, segundo Machado, J.N. (2002), o que passa a importar, para o sistema escolar, é o desenvolvimento de competências e não mais a transmissão de conteúdos, que devem ser encarados apenas como mais um elemento na composição das mesmas.

A partir dessa concepção, a função do currículo passa a ser a de re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Dessa forma, o Currículo por Competências do SENAC prescreve quatro competências específicas da profissão Técnico em Segurança do Trabalho e vinte competências gerais para Profissionais da área de Saúde que devem nortear a prática pedagógica de todas as unidades do Estado, que possuam o curso Técnico em Segurança do Trabalho.

As quatro competências específicas definidas pelo currículo são:

- **Competência A:** Trabalhar em equipes na implantação e implementação de políticas de Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho, agindo com dinamismo e atuando como educador em constante busca de excelência;
- **Competência B:** Promover a adoção de meios para prevenir e proteger os trabalhadores contra os riscos na execução de suas tarefas diárias, implantando preceitos, valores e crenças no esforço de integrar a segurança, a qualidade, o meio ambiente, a produção e o controle dos custos das empresas.
- **Competência C:** Utilizar novas tecnologias apoiadas em comunicação eficaz; promover atitudes conscientes e motivadoras para o trabalho salubre; elaborar instruções; analisar condições de trabalho; elaborar normas e planejar ações ligadas aos riscos dos locais de trabalho com reforço para um comportamento adequado; realizar auditorias e implementar ações preventivas e corretivas.
- **Competência D:** Propiciar a redução das perdas humanas, das perdas por danos à propriedade, meio ambiente e processo produtivo, evitando doenças profissionais, acidentes de trabalho, afastamento por invalidez, morte por acidente de trabalho, além de possibilitar o uso de recursos e de programas de segurança, dinâmicos e integrais.

São consideradas as competências gerais para os profissionais de saúde:

- Identificar os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.
- Identificar a estrutura e organização do sistema de saúde vigente.
- Identificar funções e responsabilidades dos membros da equipe de trabalho.
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade.
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área.
- Aplicar normas de biossegurança.
- Aplicar princípios e normas de higiene e saúde pessoal e ambiental.
- Interpretar e aplicar legislação referente aos direitos do usuário.
- Identificar e aplicar princípios e normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação do meio ambiente.
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho.
- Avaliar riscos de iatrogenias, ao executar procedimentos técnicos.
- Interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde.
- Identificar e avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos.
- Operar equipamentos próprios do campo de atuação, zelando pela sua manutenção.
- Registrar ocorrências e serviços prestados de acordo com exigências do campo de atuação.
- Prestar informações ao cliente, ao paciente, ao sistema de saúde e a outros profissionais sobre os serviços que tenham sido prestados.
- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde.
- Coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação.

- Utilizar recursos e ferramentas de informática específicos da área.
- Realizar primeiros socorros em situações de emergência.

De acordo com as diretrizes oficiais da Instituição, que aprova o curso de Habilitação Profissional de Técnico em Segurança do Trabalho, autorizado pela Portaria CEE/GP – 26 de 10/02/2001 (ANEXO 1), opta por definir suas competências não significando, no entanto, que o Currículo por Competências deixe de trabalhar com conteúdos.

O importante, como pode ser observado no seguinte relato, é que os mesmos sejam definidos com base nas competências, para que estas passem a ser o norte de todo o trabalho:

“Qual vai ser o norte? A relação deve ser das competências para os conteúdos. Os conteúdos devem ser trabalhados pautados nas competências.(...) Isso não quer dizer jogar fora os conteúdos, de forma alguma! O tempo todo devo perguntar se a minha aula e o meu conteúdo estão servindo à construção da competência. É a competência que vai nortear o tempo inteiro, seja qual for a área e o conteúdo, e não o contrário.” (Eduardo).

Dessa forma, passam a ser selecionados para trabalhar na sala de aula aqueles conhecimentos que podem ser mobilizados em uma situação competente. Os conteúdos ensinados se subordinam à competência que deve ser desenvolvida, para que o aluno deixe de ser um depósito de informações para tornar-se um efetivo usuário e processador dos conhecimentos adquiridos.

Evidencia-se, então, a hipótese levantada por Lyotard (2002), pois os conteúdos passam a ser legitimados apenas se tiverem um valor de uso para o sujeito, que irá utilizá-los eficazmente e, no caso específico desse currículo, se ajudar a construir a competência em questão. Tal visão questiona o papel da escola frente ao conhecimento, já que este deixa

de ter um valor intrínseco e preponderante na formação para estar subjugado às ações em que será utilizado.

Além de definir as quatro competências específicas e determinar que a seleção dos conteúdos deve estar subordinada a elas, observa-se também no Plano de Curso do SENAC-SP uma preocupação em discutir como se efetivaria a avaliação.(ANEXO 1).

Tomemos como exemplo a Competência A, que se refere Trabalhar em equipes na implantação e implementação de políticas de Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho, agindo com dinamismo e atuando como educador em constante busca da excelência. Para que esta competência seja desenvolvida é discutido que o aluno deve ser capaz de: trabalhar em equipe com empatia, espírito de equipe; interpretar e apresentar as Normas Regulamentadoras que regem a Profissão (as NRs); fazer inferência a partir de conhecimentos prévios, determinando; perceber a função social da profissão, reconhecendo suas variantes; expressar-se por formas não escritas; utilizar conhecimentos e, por meio de pesquisas, produzir um projeto com as diferentes áreas de atuação, seja a grande, média ou microempresa, com clareza e coesão, adequando-os ao contexto.

Dessa forma, as competências são traduzidas em comportamentos observáveis, o que nos remete aos argumentos de Pacheco (2001) e Macedo (2000; 2002), que questionam em que aspecto as mesmas se diferenciam dos objetivos educacionais formulados na tradição clássica do currículo. Como aponta Rey (2002), a idéia que conduz à reflexão sobre os objetivos pedagógicos é a de induzir os professores ao esclarecimento daquilo que eles devem esperar de cada ação pedagógica. Precisar seu objetivo é poder dizer, antecipadamente, o que os alunos serão capazes de fazer ao finalizar tal curso ou seqüências de cursos (REY, 2002, p 28), ou seja, quais competências eles deverão desenvolver.

Definir as competências em termos de comportamentos traz consigo um pressuposto de que elas podem ser observadas e identificadas, o que se assemelha à seguinte definição dos objetivos: *“para que uma intenção pedagógica tenda a tornar-se operacional, ela deve descrever uma atividade realizada pelo aluno que seja identificável por um comportamento observável”* (REY, 2002, p 29). Assim, no caso da avaliação, tende-se a estabelecer uma lista de capacidades traduzidas em competências que devem ser operacionalizadas em termos de tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação a exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram. (ROPÉ, 2002, p 85).

Fazer a comparação entre as competências e os objetivos educacionais não significa, no entanto, afirmar que no Currículo por Competências do SENAC-SP apenas encontremos elementos relacionados à tradição clássica do currículo. Como veremos a seguir, esta proposta curricular também incorpora discursos como, por exemplo, o da integração curricular, a partir do que Lopes (2002) chama de uma *“hibridização”² com discursos produzidos em matrizes teóricas diversas.* (p 147).

Como ressaltam Domingos et al (1986), uma vez que em um currículo integrado o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma idéia central e integradora, os diferentes professores encontram-se envolvidos em uma tarefa partilhada, o que conduz à necessidade de uma constante reflexão coletiva.

² Segundo LOPES (2002), a hibridização pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas. Como afirma a autora: *“Pelos processos de hibridização os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas (...)”* (p.160)

Frente a esses princípios, observa-se, segundo Lopes (2002), a utilização do discurso sobre integração curricular com a função de legitimar as propostas oficiais, contribuindo para garantir seu suposto caráter inovador. No entanto, devemos ressaltar que a integração pode assumir significados muito diferentes por estar atrelada a propósitos bastante diversos, o que resulta em uma variação de práticas e resultados (HARGREAVES,2001).

O significado da integração curricular nos currículos baseados no desenvolvimento de competências é discutido por Perrenoud (1999) . Para este autor, a abordagem por competências não rejeita as disciplinas e nem as renuncia, mas sim acentua a sua implementação.

“Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação plurinter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar (...) (PERRENOUD, 1999, p 40)”.

Nesse sentido, argumenta-se que uma organização escolar que vise ao desenvolvimento de competências não supõe um abandono da idéia de disciplina. Para Perrenoud (1999) a escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; a única diferença é que, no trabalho com as competências, as disciplinas devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a se orientar tacitamente para o desenvolvimento dessas competências.

Fica evidente, a partir dessa afirmação, que, para Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências não é incompatível com a tradicional organização

disciplinar. No entanto, em outra passagem dos seus escritos, ele constata que a honestidade está em dizer que, atualmente, não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares, além de ler, escrever e contar, na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores (PERRENOUD, 1999, p 43).

A contradição dessas afirmações se revela quando Perrenoud (1999) defende uma organização disciplinar e, ao mesmo tempo, destaca a inutilidade das disciplinas. Ao relativizar a importância das disciplinas para as pessoas que não seguiram o ensino superior, o autor desconsidera as finalidades das mesmas de responder aos objetivos sociais da educação. Na verdade, quando questiona a utilidade das disciplinas, Perrenoud (1999) pretende questionar a importância e relevância dos saberes que elas englobam, pois, na sua visão, as disciplinas podem ser mantidas, contanto que contribuam para a formação de competências.

Tal contradição é analisada por Macedo (2002), que afirma que a posição de Perrenoud, embora se contrapondo à idéia de que a noção de competência está sendo proposta em substituição às disciplinas escolares, como elemento estruturador do currículo, acaba por reforçá-la. *“Ao defender a manutenção das disciplinas, Perrenoud propõe que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares”*. (MACEDO, 2002, p 116)

Na tentativa de esclarecer tal impasse, Macedo (2002) afirma que a análise da articulação entre competências e disciplinas precisa ser considerada sob dois pontos de vista. Primeiramente, segundo a autora, se uma competência é entendida como a capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, ela fugiria necessariamente ao limite das disciplinas. Dessa forma, *“organizar um currículo por competência*

envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar”. (MACEDO, 2002, p 123).

Já o segundo ponto de vista, ainda de acordo com Macedo (2002), traria a marca da descontextualização da noção de competência, não estabelecendo nenhuma incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar, como podemos observar na citação a seguir:

“Se existem competências genéricas, tais como gerir uma classe, e se essas competências são demonstradas por desempenhos, não há incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar. Haveria algumas competências disciplinares, em geral, mas não necessariamente, mais específicas. Haveria competências multidisciplinares, que envolveriam competências mais específicas de diferentes áreas disciplinares. Haveria competências transdisciplinares, ou seja aquelas mais abstratas que estariam na base de um conjunto variado de outras competências”.(MACEDO,2002, p 123).

Este segundo ponto de vista apresentado por Macedo (2002) é o que parece estar relacionado ao Currículo por Competências do SENAC. Ao utilizar o discurso sobre integração curricular, este currículo mantém a organização disciplinar, ressaltando, no entanto, que os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas.

Apesar de manter a organização disciplinar, as diretrizes do currículo em questão deixam claro que o foco do trabalho pedagógico não pode ficar centrado nas disciplinas. Como afirma Lopes (2002), a organização curricular por competência não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que esses são submissos às

competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas e implementadas pelos alunos.

Ao focalizar as competências como elemento de integração curricular, o Currículo por Competências do SENAC defende um ensino voltado para as expectativas e necessidades dos educandos, por meio da valorização das experiências dos mesmos. Dessa forma, também observamos a hibridização do discurso das competências com os princípios de Dewey (1936; 1978).

Alguns dos princípios de Dewey (1936; 1978) são incorporados no Currículo por Competências, na medida em que essa proposta curricular defende que, no trabalho coletivo de construção de competências, o educador deve criar condições para que o aluno, sujeito da aprendizagem, localize-se nas circunstâncias em que vive, relacionando os saberes escolares com a realidade na qual está inserido.

Para Dewey (1936; 1978), a aprendizagem ganha sentido quando pode ser estruturada sobre estratégias que valorizem as experiências e as atividades dos alunos. Nas palavras do autor *“ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção”*. (DEWEY, 1978, p 93).

Ao se utilizar desses princípios, o Currículo por Competências afirma defender uma lógica organizacional que valoriza um processo de aprendizagem mais significativo para jovens e adultos, destacando que o ponto de partida para o trabalho pedagógico é justamente os conhecimentos que o aluno já detém.

O trabalho com as competências é encarado, nesta perspectiva, como uma possibilidade de (re) significação dos conteúdos curriculares, que garanta a instrumentalização dos alunos no que se refere às suas práticas sociais.

Todavia, como já discutido anteriormente, o foco desse currículo não é a discussão sobre os conteúdos a ser selecionado, já que estes devem estar a serviço da competência a ser desenvolvida. Os princípios de Dewey (1936; 1978) são hibridizados e utilizados com a função de legitimar uma lógica de ensino que propõe uma relativização do conhecimento, que passa a estar submisso à formação de competências tidas como fundamentais ao sucesso do indivíduo. A partir das análises de Lopes (2002), podemos afirmar que o entendimento das experiências dos alunos tende a ser reduzido aos aspectos correlacionados ao desenvolvimento da competência em questão.

Conclui-se, então, segundo as análises de Lopes (2002), que tanto o discurso da integração curricular como o discurso de Dewey (1936; 1978) são recontextualizados pela hibridização ao discurso das competências. A lógica das competências se apropria desses discursos com a finalidade de defender um ensino que tem a ênfase não no conhecimento, mas no uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia.

Como nos aponta Lopes (2002), propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. *“Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos”*.(LOPES, 2002, p 173).

CAPÍTULO 3

OS PROFESSORES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO COTIDIANO DA UNIDADE.

Se o currículo é de fato um problema de desenho, então por sua própria natureza é um ato estético. De muitas maneiras se parece mais com pintar um quadro do que construir uma ponte.(APPLE, 1999,p 210).

Considerar o currículo como um ato estético, a partir da perspectiva enfatizada por Apple (1999), significa afirmar que qualquer proposta curricular deve ser encarada como um ambiente simbólico, material e humano constantemente reconstruído. Nesse ambiente simbólico, entram em jogo forças inerentes à realidade material da escola, onde os currículos são concretizados e os significados produzidos pelos professores, que dão forma e sentido ao desenho curricular.

Tendo tais considerações como norte, este capítulo tem por objetivo apresentar o discurso dos professores em relação ao Currículo por Competências e as Ações cotidianas desenvolvidas na Unidade do SENAC.

Inicialmente, tomaremos como foco de análise a fala dos professores, buscando compreender os significados atribuídos pelos mesmos à implantação do currículo em questão. Analisar a fala dos professores implica considerar que eles interagem com o currículo formalmente proposto, sendo, em última análise, os reformadores da escola.

Como destaca Hargreaves (2001), as tentativas de mudar a escola terão pouco ou nenhum impacto sobre os alunos, a menos que afetem o modo como os professores ensinam. Para que isso aconteça, os docentes têm que construir seus próprios significados a respeito dos objetivos da reforma.

Como todos os textos e práticas, os currículos são interpretados de modos diferentes por aqueles que os lêem e os realizam. Através dos prismas, dos propósitos e das percepções dos professores, os textos da política educacional se dividem em disposições de cores e interpretação, ou seja, um colorido, com matizes, que buscaremos investigar.

A interpretação que cada professor, da Unidade em Itapetininga, constrói em relação ao Currículo por Competências tem importância fundamental no processo da implementação do mesmo.

De acordo com as reflexões de Soares (2000), ressaltamos que uma nova proposta curricular, mesmo que não produza as mudanças a que se propõe, de alguma forma “mexe” na dinâmica do cotidiano da escola, o que poderá levar a um novo modo de conceber e fazer a educação ou a um “re-arranjo” da vida escolar, que pouco ou nada interfere nas concepções e práticas educativas.

Em um segundo momento, são apresentadas as ações cotidianas desenvolvidas na Unidade, com o objetivo de compreender aquelas que são adotadas pelos docentes em função da implantação do Currículo por Competências, as que já existiam antes mesmo da sua implantação e que concentram boa parte dos esforços dos docentes e as ações previstas pela proposta oficial que não são implementadas. Para realizar esta análise, utilizamos dados retirados das entrevistas com os professores e as observações realizadas nas reuniões pedagógicas e demais espaços da escola.

As análises que se seguem podem ser melhor compreendidas se situadas a partir da afirmação de Sacristán (1998) de que o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, ou seja, na forma como se concretiza em situações reais. Nas palavras do autor:

“O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”. (SACRISTÁN, 1998, p 201).

Para compreender o Currículo por Competências na dimensão do cotidiano escolar é também fundamental destacar as investigações de Ezpeleta e Rockwell (1989) sobre a “vida cotidiana da escola”. Essas autoras encaram a instituição escolar como um dado real e concreto, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Dessa forma, a escola é vista como um produto de uma permanente construção social, uma trama que articula histórias locais diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada e recriada, abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p 12).

Nesta perspectiva, compreendemos, como destacam Macedo et al (2002), que a vida escolar cotidiana “*não é apenas locus de reprodução e repetição, é também, e sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários*” (p 65).

Nesse sentido, segundo Alves e Oliveira (2002), o cotidiano escolar configura-se como espaço privilegiado de produção curricular, pois é nele que se estabelece o diálogo entre as propostas oficiais e os saberes e fazeres dos sujeitos que com elas interagem. É nesse espaço que as prescrições oficiais são redesenhadas através do “*enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação*”, potencializando ações “*que vão muito além do previsto e suposto oficialmente*” (OLIVEIRA, 2003, p 69).

No caso específico da presente pesquisa, analisar o Currículo por Competências no cotidiano escolar significa considerar que o mesmo é recriado e transformado a partir das concepções e práticas dos sujeitos que com ele interagem, já que estes sujeitos nem sempre assimilam tudo aquilo que é proposto. Como será demonstrado a seguir, os professores da Unidade Itapetininga adotam algumas das ações prescritas pelo currículo oficial da Instituição, resistem a outras e, principalmente, continuam valorizando as ações cotidianas condizentes com os seus saberes enquanto docentes e profissionais atuantes no processo produtivo da sociedade.

Vale destacar que os dados utilizados neste capítulo foram retirados dos documentos Oficiais da Instituição e das entrevistas realizadas com os sete professores que dão aula no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, cujos nomes são mantidos em sigilo.

3.1 Currículo por Competências

Como já discutido anteriormente, se o currículo é uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é correto afirmar que o professor é um elemento de primeira ordem no que se refere à atividade pedagógica relacionada ao currículo (SACRISTAN, 1998).

O professor, na dinâmica curricular, não pode ser considerado, como destaca Apple (1999), como um receptor passivo de estratégias e determinações vindas de cima. As prescrições externas não determinam totalmente a realidade do ensino e do currículo, pois os professores podem, de fato, ter espaço para manobras, a partir da produção das suas próprias compressões e convicções.

Assim, o professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, não sendo apenas um mero usuário do mesmo. *“Mais do que ver o professor como um aplicador das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em adaptar do que em adotar uma proposta”*. (SACRISTÁN, 1998, p 176).

Nesta perspectiva, o currículo desperta, no professor, significados que determinam a maneira e o modo como será adotado. Segundo Sacristán (1998), ao analisar qualquer nova proposta curricular, o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem ou a proposta será adotada mecanicamente, sendo então preciso conceber a inovação curricular como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os da nova proposta. São esses significados construídos pelos professores que iremos agora analisar.

Frente a uma proposta curricular baseada na noção de competência, nada mais relevante do que investigarmos como os professores compreendem tal noção. Os significados atribuídos à noção de competência terão efeito marcante no desenvolvimento do currículo em questão, já que as concepções elaboradas pelos docentes terão expressão nas suas práticas pedagógicas.

3.1.1 Os professores e o conceito de competência

Compreender o que o professor entende por competência e quais os significados embutidos em tal noção parece ser o primeiro passo para investigarmos a configuração do Currículo por Competências no cotidiano escolar. Muitos estudos, como os de Ropé e Tanguy (2002) e Stoobants (2002) apontam a dificuldade encontrada na tentativa de melhor precisar a competência, bem como de delimitar os universos e ambientes onde a mesma é utilizada.

As investigações de Isambert-Jamati (2002), por meio de uma análise do uso científico da noção de competência, também indicam que a mesma é utilizada com sentido genérico aplicado a significados diversos, o que traduz uma incerteza conceitual. Entre os textos analisados pela autora, essa noção é aplicada e utilizada nos mais diversos contextos teóricos, sem possuir um conteúdo nocional próprio.

A partir dessas considerações, observamos que a incerteza conceitual é a principal característica encontrada no depoimento dos docentes, pois os mesmos afirmam não saber definir com clareza o significado da noção de competência. Essa noção aparece nos discursos de alguns dos professores com um sentido vago e genérico, sendo até mesmo comparada com disciplinas, matérias ou fases que devem ser desenvolvidas no aluno:

"Entendo que competências são etapas, fases que são ..., são etapas mesmo que devem ser desenvolvidas com o aluno. Entendo que são matérias... sei lá, disciplinas. Competências são disciplinas, mas não no sentido assim...Competências são disciplinas? Ah, não sei!" (Leandro).

"Temos muita dificuldade de entender o que são as competências. Eu estava com muita dificuldade, estudei, fiz cursos, até que um professor me disse que ninguém sabe o que é competência direito, nem os doutores. Então não é para ficarmos presos não". (Professor temporário no programa).

"Para mim, competência seria mesmo uma habilidade que a pessoa tem, quando você fala assim numa habilidade que ele tem... eu não sei se vou conseguir explicar". (Sérgio).

A pouca clareza em relação ao significado desta noção e a dificuldade na sua definição também se tornam bastante evidentes quando os docentes afirmam não conseguir precisar a diferença entre habilidades e competências. Ao tentar definir a diferença entre essas duas noções, os professores, mais uma vez, se mostram confusos, pois afirmam que se uma pessoa tem habilidades ou competências, significa que ela é capaz de desempenhar uma ação de maneira eficaz:

“A questão da competência e de habilidades confunde muito a cabeça da gente, até hoje eu não tenho muita clareza e não sinto muita diferença. Eu não percebo muita diferença entre o que é competência e habilidade, você desenvolver determinadas competências no aluno para mim é a mesma coisa de estar desenvolvendo habilidades. Eu não vejo muita separação no que o pessoal tenta enfiar na cabeça da gente, eu não consigo ver muito bem isso não”.(Newton).

“Ai, é difícil falar de competência! Você tem aquela noção e falta às vezes palavras para você conceituar.(...) Eu sei que existe diferença entre habilidade e competência, falam muito nisso porque são temas atuais que a gente está sempre escutando”. (Gilberto).

Apesar de não conseguirem definir com clareza a noção de competência nem mesmo distingui-la do conceito de habilidades, parece ser consenso entre os professores a relação existente entre essas noções e a capacidade de desempenhar bem uma função ou tarefa. A competência implicaria um comportamento eficaz, fazendo com que o indivíduo obtenha sucesso nas suas ações com vistas a um resultado específico:

“Uma capacidade de responder a situações que a vida exige da pessoa. Basicamente é essa a definição de competência que eu tive a oportunidade de ter contato, é a capacidade para responder às exigências do dia-a-dia”. (Eduardo).

“Eu acho, por exemplo, se uma reflexão, se um estudo, se uma experiência, uma atividade faz com que a pessoa em determinado assunto adquira uma competência para saber lidar com aquilo, esse lidar pode ser de diversas maneiras, mas é fundamental que ele consiga ter sucesso”. (Newton).

Esses depoimentos corroboram as afirmações de Isambert-Jamati (2002), de que a palavra competência é geralmente utilizada para designar a capacidade de realizar uma tarefa de maneira eficaz. Uma pessoa pode ser considerada competente se consegue “fazer muito bem” a atividade na qual está empenhada, conseguindo atingir resultados satisfatórios. Já os qualificados como não-competentes ou incompetentes são geralmente aqueles que não executam bem uma determinada tarefa, que cometem erros ou

eventualmente utilizam meios desproporcionais ao que é pretendido (ISAMBERT-JAMATI, 2002).

Apesar de não citarem e não terem muita clareza sobre as referências teóricas que definem a noção de competência, ao relacionar a mesma à noção de eficácia os professores acabam por se aproximar do conceito elaborado por Perrenoud (1999, 2001). Para esse autor, a eficácia é reconhecida como a função definidora da competência, já que esta ressalta um poder virtual da pessoa diante de um certo tipo de problema ou obstáculo, sobre o qual garante um resultado geralmente considerado como sinal de uma ação bem sucedida (PERRENOUD, 2001).

Assim, como pode ser observada nos depoimentos, a capacidade de desempenhar determinadas funções passa a ser o indicador de uma possível competência adquirida:

“Então, você trabalhar com competência é você ajudar o aluno a ser capaz de, com as habilidades que ele tem ou que vai precisar adquirir, conseguir chegar a um resultado tal. (...) Você ter competência para alguma coisa é você ser capaz de desempenhar determinadas funções”.
(Eduardo).

Dessa forma, a competência é vista, como afirma Rey (2002), como uma função, a partir da qual o comportamento do aluno, para ser compreendido e observado, deve ser abordado com um mínimo de funcionalidade. Logo, o que se leva em conta para definir a competência é a capacidade de realizar uma tarefa de forma satisfatória, ou seja, é a sua função prática que se torna decisiva (REY, 2002).

Ao relacionar a competência com uma ação funcional, alguns docentes afirmam que o desenvolvimento da mesma demandaria extrapolar o mundo escolar e acadêmico, fazendo com que os conteúdos interajam com a vida e com as experiências pessoais dos alunos:

“Como nosso mundo é muito acadêmico, como a escola é acadêmica demais, então a competência é conseguir sair desse mundo acadêmico e a

pessoa consiga fazer disso um executar. (...) É fazer com que o aluno, ou melhor, construir com o aluno uma metodologia, realizar experiências diversas e fazer com que aquele conteúdo se transforme nessa competência que ele vai exercer na sua vida, no seu trabalho, no estudo, no ato de estudar, de pesquisar e de interpretar o mundo”. (Leandro).

“Então a competência é desenvolver no aluno certas qualidades e que ele consiga estar além dos conteúdos, mas que ele desenvolva habilidades, habilidades sociais, habilidades pessoais, habilidades de observação de mundo, de questionamento, de participação”. (Ana Laura).

A partir desses relatos, ganham evidência as análises de Araújo (2001), de que a noção de competência vem tendo projeção principalmente em função das capacidades efetivas de um indivíduo desempenhar uma tarefa, não se limitando às capacidades potenciais desenvolvidas em processos formais prévios. Ou seja, o desenvolvimento de competências não poderia ficar restrito ao acúmulo de conhecimentos teóricos, com fim em si mesmo, devendo abranger capacidades de execução e resolução de situações. Essa concepção de competência não é restrita a situações acadêmicas, mas sim atrelada a outras potencialidades do indivíduo ao desempenhar ações, pode ser exemplificada no seguinte depoimento de um dos docentes ao tentar explicar a sua compreensão:

“Vou dar um exemplo de uma palestra que eu ouvi na Segunda-feira passada com Frei Beto para explicar o que eu entendo por competência. Ele falava inúmeras coisas que a gente já até sabe, mas só para tentar exemplificar, ele estava trabalhando lá em Vitória em uma comunidade e chamaram ele porque ele sempre mexeu com comunidades mais simples e carentes, porque os profissionais e os médicos não conseguiam fazer o povo entender o que eles queriam... . Aí ele falou assim: bom, a primeira coisa que a gente tem que fazer é observar como é que esses médicos trabalham com esse povo ´ e observou numa palestra que os médicos estavam dando e concluiu que os médicos falam em uma linguagem muito técnica. Aí ele falou bom, começo meu processo agora ´ e aí ele pergunta para uma senhora, você aprendeu?´ e ela fala assim ´Não, eu não entendi quase nada, não entendi o que ele falou ´ e o Frei pergunta ´Por que a senhora não falou?´ e ela falou ´Mas ele é doutor, é médico e é formado ´ e Frei Beto então questiona ´Mas só por causa disso a senhora é inferior a ele?´. Aí ele vira para o doutor e pergunta ´O senhor sabe cozinhar?´ e o médico responde ´Não, eu não sei

fritar um ovo'. Então Frei Beto vira para mulher e fala 'A senhora sabe! A senhora sabe fazer galinha ao molho pardo?' e aí a senhora responde 'Eu sei fazer uma galinha..'. A mulher foi falando e deu a receita toda. 'A senhora sabe matar uma galinha?' 'Sei e mato', disse a mulher. Então o Frei diz 'A senhora e o médico vão ficar perdidos no mato, numa floresta, e nessa floresta cada um vai ter que fazer a sua comida. Quem a senhora acha que vai sobreviver?' 'Eu, se ele não sabe fazer!', responde a senhora. 'Quer dizer, a senhora vai sobreviver, ele é médico, é doutor, é formado e tem uma facilidade naquilo ali porque ele estudou aquilo, mas ele não sabe fazer o que a senhora sabe fazer na cozinha e nesse ponto que eu falei para a senhora, por exemplo, a senhora sobreviveria e ele com todo estudo que ele tem morreria', explicou o Frei. Então a mulher ficou toda contente. (...) Para mim a questão da competência estaria mais ou menos em cima disso". (Eduardo).

O exemplo trazido por esse professor indica que, para um indivíduo ser competente, ele não pode ficar restrito apenas a conhecimentos acadêmicos, mas sim, agir de acordo com a demanda apresentada pela situação em questão, apoiado em conhecimentos tácitos.

Tal concepção corrobora as análises de Stroobants (2002) que afirma ser a competência definida em função do seguinte trio: “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. De acordo com esta autora, a rubrica “saber-fazer” designa as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias do andamento da situação em questão. O “saber-ser” engloba uma série de qualidades pessoais como ordem, método, precisão rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade (STROOBANTS, 2002).

Assim, a competência não possuiria uma homogeneidade, podendo compreender tanto elementos objetivos como subjetivos, o que dificulta ainda mais a sua definição.

Dessa forma, a análise das falas dos docentes, atrelada às considerações de Stroobants (2002), leva-nos a considerar a competência como um grande “guarda-chuva” conceitual, que pode abrigar elementos objetivos e subjetivos das mais diversas ordens e

natureza. Seria um “guarda-chuva” heterogêneo, formado por um repertório de recursos composto por conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais e afetivas.

Frente a tantos elementos, recursos e habilidades que podem compor a competência, observamos, mais uma vez, a imprecisão que permeia o discurso do docente ao tentar definir esta noção. Considerar a competência como uma grande categoria que pode abrigar os mais diversos “ingredientes” do comportamento individual pode camuflar uma grande dúvida conceitual, pois, já que não se sabe como defini-la precisamente, a competência acaba por assumir aquela conotação que parece ser mais conveniente. Reafirmamos, então, a constatação feita por Ropé e Tanguy (2002) de que a opacidade semântica desta noção pode favorecer o seu uso inflacionado e que a plasticidade que reveste a sua definição é o principal elemento da sua força social.

A plasticidade conceitual que esta noção pode assumir também fica bastante evidente nos seguintes depoimentos:

“Competência para mim é você trabalhar com o conteúdo mais direcionado para o aluno”. (Gilberto).

“Para mim trabalhar com competência é procurar desenvolver e trabalhar no aluno aquelas habilidades que ele já tem, que ele já traz com ele”.(Leandro).

“Porque quando você fala assim de competência, no geral (...) porque a competência na realidade pega um âmbito muito grande, então a competência, na minha visão, tem um peso muito amplo, ela tem uma visão ampla, bem generalizada de algumas coisas e que aí eu tenho uma avaliação muito mais geral de meus alunos do que eu estar trabalhando em cima de uma linha mais tradicional”.(Newton).

“Eu acho válido trabalhar com competências porque ela trabalha com vários valores dos alunos, ela desenvolve questões éticas, trabalha também com conceitos geográficos e históricos, trabalha um pouco de normas e o aluno não fica preso só ao conteúdo. De repente você dá seu conteúdo e está despertando também no aluno a questão da valorização, dele saber algumas questões éticas e culturais. É mais por esse lado

mesmo, pela abrangência que se tem dessas competências, eu acho que a competência é bem abrangente”. (Eduardo)

A abrangência atribuída à competência denuncia como essa noção pode ser vaga, o que explica a evidente falta de consenso no discurso dos docentes. Questionamos, então, como uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o caráter de princípio de organização curricular. Se o professor não sabe definir o que é competência, saberia ele desenvolver um currículo voltado para a construção da mesma?

Na tentativa de solucionar tal impasse, o professor pode optar por dois caminhos: ou tentar compreender o conceito através de maiores investigações teóricas e discussões coletivas, até com a perspectiva de assumir uma posição crítica frente ao mesmo, ou acreditar que aquela compreensão que ele tem já é suficiente, pois, em se tratando de um conceito de competência plástico e polissêmico, tudo é válido e permitido.

Frente a essas possibilidades, devemos considerar que uma perspectiva crítica sobre a noção de competência e dos usos que ela vem assumindo na atualidade parece ser imprescindível para o professor que se depara com a exigência de se trabalhar em um Currículo por competências, até mesmo para concluir que talvez esse conceito não seja o mais adequado para incitar as mudanças necessárias na educação. Como afirma Fullan (2000), dificilmente conseguiremos implementar mudanças curriculares efetivas e consistentes a partir da utilização de noções com significados vagos, obscuros e ambíguos.

3.1.2 Os professores e a concepção do Currículo por Competências

A concepção que os professores constroem sobre o currículo que estão trabalhando, como já discutido anteriormente, tem um poder modelador e transformador das propostas curriculares originais. Como afirma Sacristán (1998), a mediação do professor no currículo é complexa, o que não nos permite vê-la como uma mera operação de mutilar e acrescentar.

Assim, qualquer idéia que se pretenda implantar na prática escolar passa pela personalização dos professores, isto é, por algum modo de intromissão em seus esquemas de pensamento e comportamento, ficando evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da idéia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere (SACRISTÁN, 1998, p 178).

A questão que então se coloca nesta investigação é como se dá essa transação entre os significados construídos pelos professores do SENAC e o que a proposta do Currículo por Competências lhes sugere, já que eles não têm nem mesmo clareza sobre o significado da noção de competência e da sua relação com a prática pedagógica.

Ao buscar compreender essa transação, a partir do depoimento dos docentes, ficou evidente a convicção dos mesmos em afirmar que a implantação do Currículo por competências leva a uma modificação do trabalho pedagógico por intermédio da reconstrução de algumas práticas cotidianas. O currículo em questão é visto de maneira positiva, pois possibilitaria ao docente uma reestruturação da sua prática e, até mesmo, uma modificação na própria concepção de currículo:

“Este Currículo por Competências interferiu muito na minha prática pedagógica. Interferiu porque é novo, é um trabalho diferente”..(Ana Laura).

“O Currículo por Competências está interferindo na minha prática, porque a gente está mudando, mudando a visão de currículo, trabalhando diferente, tentando fazer diferente”. (Newton).

“Este currículo interferiu muito na minha prática, é aquilo que eu falei da diferença daquilo que era antes e daquilo que é hoje. Mudei completamente a minha forma de trabalhar, completamente mesmo”. (Eduardo).

Para melhor compreendermos essa apropriação, ressaltamos que o professor, ao adotar uma nova idéia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais. Ou seja, o novo acaba, na realidade, traduzido pelos constructos e esquemas familiares dos professores, que transferem a proposta para dentro de um sistema de ensino que funciona para eles (SACRISTÁN, 1998).

Assim, sem terem muita clareza sobre o que significa trabalhar com a construção de competências, os professores acabam por relacionar o Currículo por Competências com outros discursos pedagógicos inovadores, que defendem uma ressignificação da prática docente.

Dessa forma, o discurso da maioria dos professores entrevistados, assim como transmitido pelo Currículo por Competências, incorpora e hibridiza elementos relacionados a outros discursos pedagógicos inovadores, que originalmente não estão associados à lógica das competências. Mais uma vez, evidencia-se a plasticidade dessa noção e o perigo que representa, pois ao ser associada aos mais diversos discursos, acaba por ser aceita sem maiores restrições, como uma opção válida para a transformação do ensino.

De acordo com o depoimento dos professores, uma das principais características do Currículo por Competências é permitir um sentimento de maior liberdade no que se refere à prática docente, o que faz com que o mesmo seja avaliado positivamente. Para os docentes, trabalhar com este currículo, significa romper com os modelos curriculares tradicionais, centrados em conteúdos rígidos e prescritos, permitindo uma maior flexibilização do trabalho pedagógico:

”Eu acho que esse Currículo por Competências dá uma maior liberdade para trabalhar com o aluno e para o aluno trabalhar comigo. Eu não fico preso a uma coisa só, eu não fico preso a uma forma de avaliação porque eu tenho inúmeras formas de avaliar e observar aquele aluno. (...) Para

mim, eu acho que a principal mudança foi a questão da liberdade mesmo, do trabalho, da análise, liberdade minha como educador e liberdade do educando”.(Newton).

“A maior modificação foi essa, na flexibilidade na organização, porque não há uma cobrança, uma coisa rigorosa”.(Gilberto).

Nesse sentido, para a maioria dos docentes, uma das principais diferenças entre o Currículo por Competências e os ditos currículos tradicionais é que, neste último, o professor tinha que seguir uma lista preestabelecida de conteúdos a serem ensinados, o que não é exigido em um trabalho baseado nas competências. Segundo os professores, trabalhar com competências permite uma adequação do conteúdo à realidade do aluno, o que não significa abandonar completamente o trabalho com os mesmos:

“Eu acho que de anos para trás, da experiência que eu tenho de dar aula, a gente ficava muito presa aos conteúdos, conteúdos que eram muitas vezes maçantes, muito didáticos”.(Ana Laura).

“Às vezes a gente trabalha até o mesmo conteúdo, mas a maneira como é trabalhado é diferente. É lógico que com uma certa seleção porque é um ensino diferente do ensino regular, mas eu acho que a questão não é qual o conteúdo que vamos trabalhar, mas como trabalhar ele, porque aí, quando eu pego um conteúdo para trabalhar, eu tenho outra visão dele, eu vou pensar no que eu vou desenvolver no aluno então a gente pega as competências, então eu vou dar outra ênfase ao conteúdo, trabalhar coisas mais atuais com os alunos mas dentro das necessidades dele, da realidade dele. Então eu vou continuar trabalhando com o conteúdo mas vou mudar o como trabalhar ‘. (Gilberto).

“Não que eu seja contrário ao conteúdo, tem que ter os dois, eu acho que tem que ser uma mescla, mas sem ficar muito preso ‘eu não posso fazer isso porque tem que terminar essa página daquele livro...’e aí perdia alguns momentos, alguns momentos em que os alunos estão te querendo e você dizia ‘depois, não é essa hora ainda, daqui há um mês eu vou chegar naquilo que você está querendo ‘ e agora você pode fazer isso; apesar que isso também já dependia muito do professor, tinha professor que tinha a desculpa de ficar preso e nisso aí esses profissionais, por exemplo, já não têm mais essa desculpa, têm que arrumar uma outra desculpa, eles têm que participar e ter uma visão bem mais ampla”. (Eduardo).

“Eu mudei a minha prática no que se refere à seleção de conteúdos, porque antes era aquela coisa muito rígida, tinha uma seqüência de conteúdos e estes eram colocados como dogmas...”(Newton).

Não colocar o trabalho com o conteúdo como a principal meta da ação pedagógica parece ser, então, para os docentes, uma das características mais marcantes do Currículo por Competências. No entanto, segundo o depoimento dos mesmos, a flexibilização em relação aos conteúdos trabalhados ocorre principalmente em função da preocupação de se trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, pois, de acordo com suas concepções, o principal objetivo a se enfatizar na prática pedagógica pautada nas competências é o de valorizar e desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades e potencialidades que eles já possuem.

Observa-se, então, que ao tentar definir as suas concepções em relação ao Currículo por Competências, os professores acabam por defender um currículo organizado em função dos conhecimentos e habilidades dos alunos, respeitando os desejos e anseios desses jovens e adultos. Dessa forma, essa concepção curricular dos docentes acaba por incorporar elementos de discursos utilizados pelo próprio Currículo por Competências, como por exemplo, o de Dewey (1936; 1978), além daqueles relacionados às idéias de Freire (2002) e de Doll Jr. (1997), autores que, originalmente, se distanciam de uma perspectiva de currículo que procura estabelecer antecipadamente os resultados do ensino.

De acordo com as formulações de Dewey (1936; 1978), o professor tem o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, aproveitando a experiência que têm os alunos para discutir e direcionar o ensino dos conteúdos. Para este autor, é fundamental investigar com os alunos a realidade concreta que vivenciam, visando a uma associação do conteúdo que se ensina com essa prática cotidiana, o que favorecerá uma

necessária ligação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Já na perspectiva de Freire (2002), é o diálogo que deve dar o direcionamento da relação professor/aluno em qualquer vivência curricular. Através da disposição para o diálogo é que o professor teria acesso à realidade do aluno, com quem partilha a atividade pedagógica, compreendendo que é a partir dessa realidade que se revelam os saberes do educando e, até mesmo, se desvela o desconhecimento de algo por parte do próprio docente.

É justamente essa visão, incorporada a partir dos discursos de Dewey (1936; 1978) e Freire (2002) que parece permear a concepção curricular dos docentes. De acordo com alguns dos professores da SENAC, a principal função do currículo é valorizar os conhecimentos e as vivências dos alunos, já que estes chegam à escola com saberes oriundos da sua prática social:

“Quando eu vou trabalhar com o currículo eu tenho que pensar que tem muita coisa que o aluno já tem conhecimento, ele já traz com ele conhecimentos que eu não tenho, por exemplo, quando eu fui trabalhar sobre solos, discutindo com os alunos eu descobri que alguns sabem muito mais do que eu, porque eles trabalham aqui em fazendas. Então era o momento de eu estar aproveitando o que eles sabiam e trabalhar em cima disso”. (Newton).

“Todo mundo tem conhecimentos. Por exemplo, no ano passado, em um projeto fantástico sobre o preconceito que tem na nossa região com a questão da hanseníase, os alunos deram depoimentos de vida fantásticos, conhecimentos que eu não tenho e que outras pessoas não tinham e eles deram uma aula mesmo sem saber que estavam dando. Um outro exemplo de conhecimentos que temos de valorizar e trabalhar no currículo é de um aluno, por exemplo, que sabe levantar uma casa por ser funileiro, ele às vezes não sabe fazer um cálculo formal de matemática, mas sabe consertar um carro brilhantemente. Então devemos fazer com que ele realmente perceba que ele sabe até mais do que ele acha que sabe levar a perceber isso “. (Eduardo).

No que se refere a uma menor rigidez em relação à seleção de conteúdos associada à possibilidade de uma maior flexibilização curricular, os professores também se utilizam de conceitos que não necessariamente estão atrelados à abordagem por competências. Esses conceitos são abordados por Doll Jr. (1997), ao defender a necessidade de se conceber o currículo como um processo, não o de transmitir o que é absolutamente conhecido, mas o de explorar os conhecimentos elaborados pelos professores e alunos através do diálogo e da reflexão. O papel do currículo, segundo o autor, é permitir que a aprendizagem e o entendimento sejam criados conforme dialogamos com os outros e refletimos sobre aquilo que dissemos.

Nesse pensamento curricular, o aluno deixa de ser mero receptor dos conhecimentos para unir-se ao professor na investigação daquilo que está experienciando. O professor concorda em ajudar o aluno a compreender o significado dos conselhos dados, em estar pronto a ser confrontado pelo aluno e em refletir com ele sobre o entendimento tácito de cada um (DOLL Jr., 1997). Essa visão defendida pelo autor aparece bem definida no seguinte depoimento de um dos docentes:

“...eu não acredito que devo ficar na sala preso no que eu enquanto professor sei, no que eu vou passar, no que é a minha opinião e a minha opinião é que deve ser passada. Se eu encarar a minha idéia como inquestionável o aluno vai ficar acuado e constrangido, vai ficar pensando: ‘ eu não vou falar, não vou questionar, não vou discutir, não vou dar minha opinião porque ele vai rir e eu vou estar errado Eu tenho que dar a liberdade para o aluno também poder falar..” (Eduardo)

O depoimento desse professor corrobora as afirmações de Doll Jr. (1997) de que deve existir um relacionamento reflexivo entre o professor e o aluno, no qual o professor não pede ao aluno que aceite a sua autoridade, pelo contrário, ele pede ao aluno que

suspenda a descrença nessa autoridade e reúna-se a ele na investigação daquilo que ambos estão experienciando (DOLL Jr., 1997, p 175-176).

Assim, na perspectiva de Doll Jr. (1997), o conceito de transformação deve ser central em uma proposta curricular que busque uma maior abertura, pois professores e alunos são encorajados a desenvolver seus próprios currículos numa interação uns com os outros. Um currículo construtivo e transformador é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes, não sendo estabelecido antecipadamente em uma lista de objetivos ou competências.

A questão que então se coloca é em que esses princípios enfocados pelos professores - flexibilização curricular, respeito à realidade e aos conhecimentos dos educandos, relação de diálogo entre professores e alunos – aproximam-se de uma concepção de ensino que busca definir *a priori* os objetivos a ser alcançados ao final de uma etapa de escolarização, como no caso, por exemplo, da abordagem por competências defendida por Perrenoud (1999).

Para Perrenoud (1999), um currículo que tem o desenvolvimento de competências como norte deve priorizar, principalmente, as ações que os professores e os alunos deverão realizar. Segundo este autor, uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, sendo que estes conhecimentos só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem entrar em sintonia com a situação (PERRENOUD, 1999, p 53).

Nesse sentido, se analisada com cautela, a perspectiva de Perrenoud (1999) não parte do princípio de que a ação do professor no currículo deve se pautar necessariamente no diálogo entre o seu saber enquanto docente e o saber do aluno, pois a formação de competências exigiria a passagem de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento.

De acordo com esta visão, um professor, em um currículo voltado para a construção de competências, deve se assemelhar a um “treinador”, cujas aulas devem se pautar mais na resolução de problemas do que na transmissão e elaboração de conhecimentos.

Para o professor, enquanto “treinador”, é o problema e não os conhecimentos prévios do aluno ou o seu próprio discurso que organiza a seleção dos conteúdos, pois sua *“perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim em sugerir e fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas (PERRENOUD, 1999, p 56)”*.

Nesse sentido, o aluno seria levado a assimilar conhecimentos apenas se colocado em situações de identificação e resolução de problemas, com o objetivo de construir as competências esperadas.

Dessa forma, trabalhar com competências no sentido enfatizado por Perrenoud (1999) em nada se assemelha à tentativa de se construir um currículo flexível e recursivo, já que, de qualquer maneira, tanto professores quanto alunos estariam presos à resolução de situações preestabelecidas, que não visam à formação do integral sujeito, mas apenas a sua capacidade de resolver problemas. Essa abordagem estaria muito mais preocupada em ensinar os alunos “o que fazer” frente a determinadas situações, pois ao colocar de lado a perspectiva formadora do conhecimento não se preocupa com a reflexão sobre “por que fazer”.

Mesmo ao afirmar que a abordagem por competência não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, Perrenoud (1999) acaba por relativizar a sua importância, pois o conhecimento deixa de ter um valor intrínseco na formação do sujeito para se tornar útil apenas em situações em que pode ser mobilizado. Dessa forma, a competência prescrita

pelo currículo é que deveria dar todo o norte para o trabalho do professor, sendo o fator determinante das relações a ser estabelecida e dos conteúdos a ser priorizados.

A partir dessas considerações, constata-se a contradição de se vincular atitudes pedagógicas inovadoras como currículo flexível, conhecimentos prévios, abertura nos conteúdos e na forma de ensiná-los a um currículo voltado para a construção de competências, principalmente nos moldes apresentados por Perrenoud (1999). O trabalho com as competências vem sendo abordado por seus “defensores” não para permitir uma maior liberdade do professor e do aluno, mas sim para se ter um maior controle dos resultados comportamentais esperados de um currículo.

Vale retomar, então, a hipótese levantada anteriormente de que a hibridização de discursos pedagógicos realizada pelo Currículo por Competências também pode ser percebida no discurso dos professores. Os depoimentos dos docentes acabam por demonstrar que estes hibridizam, ao discurso das competências, elementos relacionados a concepções pedagógicas diversas, que não necessariamente estão atreladas à abordagem por competências, o que evidencia a necessidade de maiores investigações sobre o que significa trabalhar com esta concepção.

Dessa forma, sem maiores reflexões críticas, o discurso vinculado à lógica das competências é incorporado pelos docentes, na medida em que estes acabam por associá-lo a práticas pedagógicas inovadoras que lhe são familiares e que fazem sentido com aquilo que procuram acreditar e trabalhar.

Nesse sentido, reafirmam-se as análises de Machado (1998a) de que a noção de competência vem sendo adotada no contexto educacional, sem que se instaure um exame sobre a apropriação que vem sendo feita dela na atualidade, o que seria fundamental para uma avaliação das implicações decorrentes desse discurso.

Uma outra análise que se evidencia, a partir de depoimento de um dos docentes, é que as cinco competências prescritas pelos documentos oficiais ainda não estão sendo colocadas em prática, justamente porque o professor não as estabelece como eixo organizador do currículo e da sua prática pedagógica.

Mesmo avaliando o Currículo por Competências de forma positiva, comparando-o aos currículos tradicionais, este professor afirma que aquilo que é prescrito ainda está muito longe de ser concretizado no cotidiano da escola:

“Primeiro assim, eu não trabalho com o Currículo de Competências, isso está claro. Eu trabalho com o currículo tradicional caminhando lentamente para um possível currículo que ainda não tem, em momento nenhum nós podemos dizer que temos um currículo por competências, não temos. Tanto é que as mudanças ainda são tímidas, porque você acaba trabalhando os chamados conteúdos tradicionais e você fica tentando adaptar esse conteúdo a uma possível competência, olhe só! Então, principalmente no meu caso, na matemática e acho que no geral, há tentativas de adaptar os conteúdos para a competência, o que é errado porque o ideal é a gente trabalhar em cima das cinco competências prescritas e fazer o currículo em cima da competência. Nós não estamos nesse processo ainda, não nos guiamos pelas cinco competências!”.(Eduardo).

A análise desse depoimento indica que os professores ainda não orientam a prática pedagógica em função das cinco competências prescritas pelo currículo oficial da rede. Isto pode ocorrer principalmente em função da pouca clareza em relação ao que significa trabalhar para o desenvolvimento de competências, pois os professores parecem não encará-las como o principal produto da sua prática, algo que, se analisado frente às perspectivas de Doll Jr. (1997) e Hargreaves (2001), pode ser considerado bastante positivo.

Encarar o currículo como um processo não limitado a prescrições de resultados e competências pode ser uma opção muito mais coerente com uma prática pedagógica que

procure ressignificar os tradicionais papéis atribuídos aos professores, aos alunos e ao conhecimento.

Limitar o currículo à prescrição de competências faz com que seu papel seja apenas o de predeterminar os resultados a serem obtidos, e não, como afirma Doll Jr. (1997) o de transformar as experiências vividas e promover diálogos reflexivos.

3.2 O currículo em ação - Ações implementadas

Dentre as ações prescritas pelo Currículo por Competências, algumas eram foco de maior atenção por parte dos professores, sendo implementadas sem maiores restrições pelos mesmos, como, por exemplo, o trabalho com as Reuniões Pedagógicas, os Horários de Apoio e o trabalho com o Desenvolvimento do Projeto.

A proposta do Desenvolvimento do Projeto destaca-se por ser uma ação que realmente foi incorporada na rotina da unidade, sendo realizada em todos os cursos de Habilitação Técnica.

Em quase todas as reuniões pedagógicas observadas, os professores refletiam sobre esse trabalho, inclusive ressaltando o interesse dos alunos pelo mesmo. Quando essa proposta começou a ser implantada, no ano de 2002, os professores definiam os temas dos Projetos em função da realidade dos alunos e estes apenas decidiam em qual deles gostariam de atuar. Já no ano de 2003, o trabalho foi modificado, pois eram os próprios alunos que definiam os temas que gostariam de trabalhar e, a partir desse interesse, os professores se organizavam, o que possibilitava uma maior individualização do processo de ensino como proposto pelo currículo oficial.

Durante o período que estive observando as duas turmas, ficou evidente que esta proposta do desenvolvimento dos projetos, promovia uma maior troca entre os alunos, já que os mesmos não ficavam fixos nos mesmos assuntos. Alguns depoimentos dos docentes podem atestar o sentido que o trabalho com as Turmas Flexíveis assumia para os mesmos:

“O desenvolvimento dos projetos permite que a gente trabalhe o mais próximo possível da realidade do aluno em turmas menores, você tem um acesso mais perto desse aluno”.(Leandro).

“O desenvolvimento dos projetos rompe com as rotinas específicas dos alunos. Esse ano (2003) a aceitação foi melhor, pois antes eles ficavam presos aos colegas e aos professores que estavam acostumados. Também nesse ano fizemos uma pesquisa com os estudantes para saber o que eles queriam trabalhar e depois dividimos no coletivo o que cada professor iria fazer”.(Eduardo).

Depreende-se desses relatos que o trabalho com o desenvolvimento dos projetos é avaliado positivamente pelos docentes, por permitir uma maior troca entre professores e alunos, possibilitando uma maior aproximação. No entanto, deve-se apenas destacar que iniciativas, como essa, que buscam promover interações entre os sujeitos do processo pedagógico, não estão necessariamente relacionadas apenas ao trabalho voltado para a construção de competências, podendo ser viabilizadas mesmo em propostas curriculares que não as tenham como norte.

Assim, vale ressaltar que em nenhum momento dos relatos dos docentes e em nenhuma reunião pedagógica observada os professores relacionavam diretamente o desenvolvimento do projeto com o desenvolvimento das cinco competências previstas pelo currículo oficial, o que demonstra que eles adotavam a ação prevista pela proposta do Currículo por Competências sem, contudo, fazerem referências e reflexões acerca do trabalho com as cinco competências.

Dessa forma, levantamos a hipótese de que a implantação do projeto de final de curso ocorre de forma muito positiva, mas no discurso dos docentes percebemos que não está atrelado ao desenvolvimento das cinco competências prescritas, mas sim por se constituir como uma alternativa metodológica considerada positiva pelos docentes e pela Instituição, por permitir uma flexibilização da prática pedagógica no que se refere à organização dos conteúdos, na dinâmica de aprendizado e ao relacionamento professor/aluno.

Uma outra ação desenvolvida no cotidiano da escola era o Horário de Apoio. A cada semana os docentes tinham um horário específico para acompanhar um grupo composto em média por cinco alunos, auxiliando-os nas principais dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, era curioso perceber que os professores trabalhavam não em função das suas aulas, mas sim em função das variadas demandas curriculares trazidas pelos alunos.

Como pode ser observado, no seguinte relato, a professora de inglês recebeu uma demanda pelo trabalho com português e passou a desenvolver algumas atividades com os alunos do seu grupo:

“Tem a questão do apoio que eu estou dando com um grupo de cinco alunos, cada professor pega um grupinho dos alunos das turmas finais e a gente está dando uma força para eles, eu comecei na semana passada mas já enchi os meninos de livros para ler, eu estou trabalhando com as Normas Regulamentadoras no caso do apoio”. (Gilberto).

A demanda pelo trabalho com conteúdos não relacionados à disciplina específica de cada professor causava, no entanto, um certo desconforto. A insegurança em trabalhar com conteúdos estranhos às suas aulas pode ser observada no seguinte relato:

“Primeiro tive resistência, porque trabalharia com outros conteúdos. Fiquei preocupada porque receberia alunos com dificuldade em Combate a Incêndios ou PPRA, fiquei com medo, mas, depois do primeiro

encontro, detectei a dificuldade de cada um e comecei a pegar material com outros professore”.(Ana Laura, docente do conteúdo Ergonomia).

Como ressalta Hargreaves (2001), mudanças aparentemente triviais na responsabilidade pelo conteúdo podem significar transformações na identidade de cada docente, pois o sentido de fronteira entre as disciplinas parece dar mais segurança para o trabalho do professor.

A partir da análise dessa ação, questiona-se se seria realmente adequado exigir, como no exemplo acima, que uma professora de ergonomia trabalhe com demandas relacionadas aos conteúdos de PPRA e Combate a Incêndios. Tal iniciativa apenas se justifica no contexto de um currículo que relativize a importância do conhecimento do professor em relação ao assunto a ser trabalhado, o que provavelmente não aconteceria em uma prática curricular preocupada com o trabalho com os conteúdos.

Ao demandar, aos professores, o trabalho com conteúdos não necessariamente relacionados com as suas aulas, a proposta dos Horários de Apoio pode não promover uma prática consistente no que se refere à construção de conhecimentos, pois não enfatiza a necessidade de um corpo teórico consolidado e bem fundamentado por parte do professor para trabalhar com as demandas dos alunos. Deve-se reconhecer que cada professor tem uma formação específica para trabalhar com determinados conteúdos, o que legitima o seu saber enquanto docente.

Como afirmam Garcia e Moreira (2003), para que o professor consiga criar estratégias para lidar com as dificuldades dos alunos, é preciso que domine muito bem o conhecimento científico, sabendo lidar com profundidade com o que está sendo ensinado.

Na palavra desses autores:

“O bom professor, tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina (...) o bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla e um profundo conhecimento do que lhe é específico, o campo de conhecimento do qual ele diz: eu sou professor disso”. (GARCIA e MOREIRA, 2003, p 11)

Dessa forma, o trabalho com os Horários de Apoio exigiria uma ampla formação dos docentes, o que parece não acontecer na prática. No discurso de um professor, a necessidade de uma formação mais ampla se torna evidente, já que este não se sente preparado para trabalhar em áreas para as quais não foi formado:

“Agora que tenho que trabalhar com outros conteúdos que não só os riscos químicos, eu precisaria também de uma formação em Biológicas, por exemplo”.(Leandro).

Ao questionar a coerência de se exigir que os professores trabalhem com conteúdos para os quais não estão preparados, não negamos, no entanto, a importância de atividades que promovam o que Hargreaves (2001) chama de “sistemas de apoio”, em que os professores assumem responsabilidade pela atenção de um grupo de alunos específicos. Nas experiências descritas por esse autor, os professores são agrupados com os alunos individualmente para oferecer um acompanhamento sobre suas necessidades acadêmicas e pessoais.

Assim, segundo Hargreaves (2001), iniciativas que proporcionem um contato mais próximo entre professores e alunos podem possibilitar maiores oportunidades de aprendizado. No entanto, não se pode negligenciar, de acordo com este autor, que ao desenvolver este tipo de trabalho os professores que ensinam matérias específicas podem sentir-se ansiosos e ameaçados quando é exigido que ensinem assuntos de uma matéria pouco conhecida. Por este motivo, é “*insensatez*” instituir programas como este “*sem um*

compromisso maciço para com o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos”. (HARGREAVES, 2001, p 90).

Portanto, a introdução de um projeto como o do Currículo por Competências do SENAC necessitaria de uma formação ampla dos professores para lidar com as demandas estabelecidas. Esta formação também possibilitaria uma reflexão sobre de que forma as ações prescritas pelo currículo se relacionam com o desenvolvimento das competências estabelecidas, pois da maneira como vêm sido implementadas, nesta unidade específica, apenas se configuram como metodologias inovadoras, que poderiam acontecer independentemente de estarem atreladas a um currículo por competências. Isso indica que novas posturas metodológicas e novas práticas docentes podem ser incorporadas, sem alcançar os objetivos propostos pelo currículo oficial.

Algumas atividades foram programadas nas reuniões pedagógicas que levaram a um desenvolvimento de equipe muito eficaz no processo de implantação do currículo em questão.

A partir da decisão tomada na reunião, todos os professores passaram a trabalhar, nos primeiros horários de cada início de aula a mesma atividade relacionada à competência selecionada. Para que chegassem a esta decisão, foi fundamental o questionamento do professor Eduardo: “Faria sentido trabalhar com competências e cada um trabalhar com o seu conteúdo disciplinar específico?” Tal questionamento remete novamente à discussão de saber se o trabalho voltado para a construção de competências visa a reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares (RAMOS, 2001).

Este debate em torno da articulação entre o trabalho com as competências e as disciplinas acaba, no entanto, por gerar dúvidas nos professores. Como foi observado nas

reuniões pedagógicas, a decisão de trabalhar coletivamente com todas as competências não foi a que prevaleceu para o grupo de professores. Em outras reuniões, eles passaram a verificar que não seria possível realizar esse trabalho com todas as competências, já que algumas demandavam um conhecimento disciplinar bastante específico por parte do professor, como no caso da Competência D (Propiciar a redução das perdas humanas, das perdas por danos à propriedade, meio ambiente e processo produtivo, evitando doenças profissionais, acidentes de trabalho, afastamento por invalidez, morte por acidente de trabalho, além de possibilitar o uso de recursos e de programas de segurança, dinâmicos e integrais).

Assim, ficou estabelecido que apenas a Competência A (Trabalhar em equipes na implantação de políticas de Gestão de Segurança e Saúde do Trabalho) e as competências gerais seriam trabalhadas em conjunto com os professores, realizando-se a mesma atividade simultaneamente. As outras competências mais específicas seriam trabalhadas pelos professores de cada área, nos horários de suas aulas.

Esta maneira que os professores encontraram de trabalhar com o Ensino por Competências acaba por se aproximar, então, da organização curricular defendida por Perrenoud (1999), que destaca que há competências cujo domínio encontra seus recursos em uma disciplina específica e outras que não se inscrevem em uma esfera disciplinar única.

Logo, mesmo propondo um trabalho por competências sem fazer referências específicas às disciplinas escolares, o trabalho com o Ensino por Competências, ao ser incorporado no cotidiano da unidade em questão, não altera a lógica disciplinar, já que a disciplina, e não as competências, é que continua definindo o trabalho docente, permanecendo, como nos indica Macedo (2002), enquanto tecnologia de organização

curricular. Apesar da permanência da lógica disciplinar, a análise das três ações implantadas no cotidiano da Unidade em Itapetininga indica-nos a reestruturação de algumas práticas docentes em função da adoção de algumas prescrições do Currículo por Competências.

Como pode ser observado, para que essas ações ocorram é preciso que os professores estejam constantemente reunidos, seja para planejar a organização dos Projetos, para definir as atividades comuns do Início das aulas por Competências comuns e gerais, ou até mesmo para trocar informações e conhecimentos que auxiliem no trabalho com os Horários de Apoio.

Dessa forma, os professores são levados a diminuir o isolamento existente entre as disciplinas, já que o planejamento precisa ser feito e pensado de maneira coletiva. Como destacam Domingos et al (1986), uma das possibilidades de amenizar as fronteiras entre as disciplinas é possibilitar que os docentes encontrem-se envolvidos em uma tarefa partilhada, o que conduz à necessidade de uma constante reflexão coletiva.

Conforme já discutido anteriormente, tanto o diálogo quanto a cooperação, podem ser descritos como características marcantes e presentes no corpo docente da Unidade do SENAC em Itapetininga, o que parece ter facilitado a implantação de ações que demandem uma maior troca entre os professores. Como destaca Hargreaves (2001), a “cultura colaborativa” entre os professores pode proporcionar a decisão de adotar propostas externas condizentes com os valores docentes e adiar outras que parecem não estar de acordo com o que o grupo procura realizar. São justamente essas ações adiadas e rejeitadas que iremos agora analisar.

3.2.1 As ações não implementadas

Ao contrário das ações anteriormente citadas que foram implantadas no cotidiano da Unidade, outras eram rejeitadas pelos professores, não sendo concretizadas como previsto pelas diretrizes oficiais do Currículo por Competências. Dentre essas ações não implementadas pelos professores, podemos destacar o trabalho com os Diários Coletivos ou de acordo com seu apelido “carometro” e o Memorial Especificado em Diário de classe.

A partir das observações das reuniões pedagógicas e das entrevistas com os professores, ficou evidente que o trabalho com os Planejamentos Coletivos não fazia parte da rotina docente. O Currículo por Competências propõe que cada competência por ele estabelecida seja avaliada coletivamente por todos os professores, que devem verificar, a cada três meses, se os alunos estão desenvolvendo as capacidades necessárias para o desenvolvimento da competência em questão.

A resistência dos professores pode ser percebida no seguinte depoimento de um dos docentes:

“Aquele Diário é bonito, é maravilhoso, mas ainda é utópico. Porque o Diário tem que ser uma coisa coletiva, não adianta colocar na minha mão e falar: “Você vai ficar responsável pelo Diário da turma”, porque vai ser minha visão individual em relação ao aluno. Para um Diário daquele, uma hora por dia para preenchê-lo é pouco. E quando eu vou fazer isso com o coletivo? Não tem momento para isso. Se você for analisar, cada competência descrita no diário está subdividida em várias habilidades. O Diário é muito detalhado, pode até ser pedagogicamente interessante, mas é praticamente inviável, porque você teria que ter um tempo para o professor no coletivo preencher esse Diário e não tem”. (Newton).

Durante as reuniões pedagógicas, a dificuldade e a resistência dos docentes frente ao preenchimento dos Diários era perceptível. Quando surgiam discussões sobre avaliação nesses momentos, os docentes afirmavam, como fez o professor Newton no relato acima, que não tinham tempo para a realização da avaliação coletiva:

“Temos muita dificuldade de preencher o Diário em função do horário, já que ele tem que ser coletivo. Em qual horário vai ser feito? A gerência deveria ter mais autonomia na avaliação”.(Leandro)

Assim, a falta de tempo para preenchimento dos Diários Coletivos aparece como uma das justificativas para a não realização desse tipo de avaliação. Como destaca Hargreaves (2001), os programas que prevêem atividades integradas entre os professores exigem um investimento por parte do professor e da escola, com o objetivo de assegurar horários destinados a essas atividades coletivas.

Segundo Soares (2000), trabalho coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas, o que faz com que o estabelecimento de *“momentos para o encontro de professores seja uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra instituída”*. (SOARES, 2002, p146).

Como a organização temporal cotidiana da Unidade não permite viabilização de encontros entre os docentes para o preenchimento do Diário Coletivo, fica evidente que a avaliação das competências coletivamente é encarada de modo separado da prática pedagógica do professor. Ou seja, avaliar as competências prescritas pelo currículo não faz parte integrante do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos docentes da Unidade, pois, como afirma Hargreaves (2001), para uma avaliação ser efetiva ela deve ser inseparável do ensino em si.

Como pode ser observado no seguinte depoimento do professor Gilberto, a avaliação por meio do Diário Coletivo não é encarada como fruto do trabalho do próprio docente, pois ele se refere a este instrumento como um material *“elaborado por aquele pessoal”*, o que pode indicar que ele não se sente implicado e responsável por essa forma de avaliação.

“Quando o Diário, elaborado por aquele pessoal, chegou ano passado, também não teve interferência porque ele chegou no final e o pessoal fez aquela burocracia dele. Então o Diário não foi usado ainda não, ainda não foi usado esse ano”. (Gilberto).

A resistência percebida no discurso dos professores também pode estar atrelada à própria compreensão que tem o docente sobre o significado da noção de competência. Como discutido no início do capítulo, a maioria dos professores pesquisados não conseguia definir precisamente esta noção e nem mesmo o que seria um currículo por competências.

Dessa forma, vale questionar se é possível para um professor que ainda não tem clareza sobre o que significa trabalhar com competências efetivar uma avaliação que se propõe observar o desenvolvimento das mesmas.

Essa constatação remete novamente à reflexão de saber se as competências realmente estão sendo encaradas como o norte do trabalho do professor. A proposta do Currículo por Competências do SENAC é elaborada tendo como um dos eixos a avaliação das competências desenvolvidas nos alunos, pois um dos objetivos deste currículo é prever aqueles comportamentos esperados no final do ciclo. Se o professor não estabelece como prioridade a avaliação das competências prescritas, pode estar rompendo com um dos principais mecanismos de controle do Currículo por Competências.

Esse mecanismo de controle pode ser melhor compreendido a partir das afirmações de Macedo et al (2002). Segundo esses autores, quando um guia curricular formal é proposto são criados alguns mecanismos de controle da sua aplicação, entre eles a avaliação dos alunos. *“A avaliação passa a funcionar articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola”.* (MACEDO et al, 2002, p 36), já que busca conferir se os padrões de comportamentos previstos pelo currículo estão sendo cumpridos.

Logo, se os professores não cumprem com a determinação de avaliar as competências prescritas pelo currículo, deixam de privilegiar o produto esperado pelo guia curricular oficial.

Ao afirmar não realizar a avaliação por meio dos Diários Coletivos, um dos professores, no entanto, acaba por verbalizar a forma de avaliação que acredita ser mais conveniente:

“A avaliação aqui na unidade busca não ter uma forma punitiva, avalia-se o conteúdo e a aprendizagem de uma maneira mais qualitativa. Então, a avaliação não tem nenhuma daquelas de conteúdo, você tem uma reflexão, uma avaliação do conjunto, do geral, do ponto de vista da crítica, da intervenção, do auto conhecimento do aluno, da mudança dele como cidadão, como uma pessoa ativa. No meu caso, por exemplo, no ano passado eu não dei nenhuma avaliação estilo prova, esse ano também não e acho que os alunos hoje já não têm mais essa necessidade, de vez em quando cobram. Mas a avaliação é uma das raízes que mantém o chamado ensino tradicional e que aqui se tem um avanço nessa questão é na avaliação. Acho que na avaliação nós já estamos bem avançados, fazemos isso sem o Diário Coletivo”.(Newton).

Este depoimento do professor Newton evidencia uma concepção consistente de avaliação de cunho qualitativo e não punitivo que independe do trabalho com os Diários Coletivos. Assim, se o docente considera que já está bastante avançado em termos de avaliação, pode vir a questionar um instrumento que propõe que o professor se atenha a uma lista de capacidades previamente estabelecidas, a fim de determinar se os alunos desenvolveram as competências julgadas necessárias para o final do ciclo.

Além de não realizar o trabalho com os Diários Coletivos, os professores também optam por não implementar o Memorial Especificado. Os professores afirmam ter optado por substituir os momentos destinados a esta atividade para estar trabalhando nos Horários de Apoio, justificando que também não encontram tempo para a realização de todas as atividades.

A não realização dessas atividades pode evidenciar a pouca significação que assumem para os docentes ou, até mesmo, indicar as dificuldades operacionais de um currículo que inova na forma, mas não dá condições à escola para implementá-lo. Como afirmam Rockwell e Mercado (1988), a prática docente está intimamente relacionada com as condições materiais da escola, incluindo não só recursos físicos para o trabalho, mas também a organização escolar do espaço e do tempo e as condições laborais.

Para essas autoras, o professor deve ser visto como sujeito que organiza a sua prática e o seu trabalho em função das possibilidades oferecidas pelas condições materiais de cada escola. Assim, fica evidente a impossibilidade de se pensar em propostas curriculares que demandem esforços dos docentes, sem reconhecer as dificuldades temporais e materiais em que o professor realiza seu trabalho. Como afirma Caldeira (1995), a prática docente está determinada pelas condições materiais e institucionais da escola, logo, quando se deseja incidir nela, se torna indispensável modificar essas condições.

Considerar esta materialidade concreta em que os professores realizam seu trabalho cotidiano, permite a compreensão de que o docente se apropria seletivamente dos saberes, das práticas e das normas curriculares, podendo utilizá-los de diversas maneiras para legitimar as suas ações cotidianas ou modificar ações alheias à sua prática (ROCKWELL e MERCADO, 1988).

Na tentativa de legitimar suas ações cotidianas, os docentes da Unidade, no tempo que lhes é disponível, procuram priorizar atividades criadas no próprio cotidiano da escola, fazendo surgir uma série de alternativas curriculares. Nesta perspectiva, ressaltamos as afirmações de Alves e Oliveira (2002) de que, na realidade cotidiana, há sempre locais e situações em que táticas e alternativas são postas em prática, de modo a minimizar os

problemas vinculados a algumas normas impostas, o que permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos presentes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das análises desenvolvidas nesse trabalho, algumas questões destacaram-se e, portanto, serão aqui retomadas a título de conclusão.

Uma primeira consideração diz respeito às demandas que justificaram, no contexto do ensino da Instituição SENAC, a elaboração de um currículo organizado em função da noção de competência. Como já discutido anteriormente, diante da necessidade de atender aos documentos da reforma curricular brasileira para formação em Habilitação Profissional no final dos anos 90, a Instituição adotou o Currículo por Competências por acreditar que deveria estar sincronizada com as mudanças da sociedade e ajustada ao processo produtivo social.

A partir dessa discussão, verificamos a necessidade da criação de um currículo que permitisse a flexibilização dos conteúdos ensinados no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, garantindo uma atualização e qualidade da profissionalização no Estado de São Paulo.

Construído um currículo que permitisse delimitar e assegurar a realização do enfoque nele proposto, a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e a limitação dos conteúdos, já que esses não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas, sim, a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construírem as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Dessa forma, o deslocamento da preocupação com os conteúdos para as competências torna-se a tônica do discurso curricular do SENAC - SP, pois, como foi

constatado a partir dos relatos dos docentes e da equipe de coordenação, a competência passa a ser ditada como o norte para a prática do professor.

Logo, a formação por competências desponta como o principal fator para a organização dos conhecimentos e das ações escolares do Ensino Profissionalizante.

Com essas primeiras discussões, ficou estabelecido que o currículo a ser construído para o SENAC deveria, então, determinar as competências esperadas para o final do curso e não mais os conteúdos a serem contemplados. Nesse sentido é que foi elaborado um currículo denominado Currículo por Competências, com o objetivo de re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares, para uma prática voltada para a construção de competências.

Ao prescrever cinco competências oficiais, o Currículo por Competências ressalta que devem ser selecionados, para serem trabalhados na sala de aula, aqueles conhecimentos que podem ser mobilizados em função do desenvolvimento dessas competências. Assim, fica estabelecido que os conteúdos ensinados estejam diretamente ligados à competência que deve ser desenvolvida, para que o aluno torne-se um efetivo usuário e processador dos conhecimentos adquiridos.

Frente a esta primazia dada às competências, é essencial questionar se esse pensamento curricular não estaria atrelando o valor do conhecimento apenas à sua aplicabilidade, legitimando, uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade que dispõe.

Essa possibilidade acaba por corroborar a hipótese de que, na atualidade, o saber pode não encontrar mais a sua validade em si mesmo, num sujeito que se desenvolve atualizando suas potencialidades de conhecimento, mas num sujeito prático preocupado em

aumentar a sua eficácia. Assim, o valor do conhecimento, em oposição aos ideais modernos, tende a ser legitimado apenas se tiver um valor de uso para o sujeito que irá utilizá-lo eficazmente, no caso específico desse currículo, se ajudar a construir as competências esperadas.

Essa hipótese leva à indagação de saber se a ênfase nas competências, observada na análise feita por essa pesquisa, não estaria respondendo a uma lógica que redimensiona o papel do currículo frente ao conhecimento, que deixa de ter um valor intrínseco e preponderante na formação para estar subjugado às ações em que será utilizado. A partir do momento em que o conhecimento não se justifica mais com um fim em si mesmo, cabe, então, ao currículo definir as competências esperadas no final de uma etapa de escolarização.

Ao fazer essas considerações, não defendemos, no entanto, que o conhecimento deva ser encarado como um algo sagrado e inquestionável, mas apenas ponderar, que ele não deve ser desconsiderado das discussões sobre o currículo, pois representa a coluna que corresponde ao instrumento necessário para o alcance dos objetivos propostos para o curso como um todo. Acreditamos que o foco nas competências não pode liberar o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua discussão e, principalmente, sobre as relações de poder nele imbricadas.

Não se deve perder de vista a função cultural da escola e do ensino, sendo que o currículo deve instituir uma ponte entre a prática escolar e o mundo do conhecimento ou da cultura em geral. Estabelecer as competências como princípio de organização curricular, não pode eximir os currículos escolares de refletir sobre a questão dos conhecimentos, já que esses afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas.

Expressamos, então, a preocupação de que colocar o conhecimento em função exclusiva da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas. Ao assumir essa lógica, o curso técnico de Segurança do Trabalho, com seus objetivos claros e firmados na percepção conceitual de competências deverá preocupar-se em não relativizar a importância do conhecimento, porém, continuar sendo o centro do debate curricular. A reflexão sobre os conhecimentos a serem trabalhados na escola não pode limitar-se a estabelecer uma preocupação restrita e centrada na competência, pois dessa forma, limitaria sobremaneira a função formadora da educação escolar.

No entanto, além de serem identificados elementos do Currículo por Competências que remetem à pedagogia por objetivos, também foi destacado anteriormente que o texto dessa proposta hibridiza, junto ao discurso das competências, discursos sobre integração curricular e aqueles que defendem uma maior interação do aluno com o que está sendo ensinado.

No que se refere ao discurso dos professores, sobre integração curricular, esse aparece incorporado ao texto do currículo em questão, com o objetivo de legitimar um trabalho pedagógico, cujo foco não poderia ficar centrado nas disciplinas. De acordo com as análises realizadas, esse discurso é incorporado na medida em que as competências são encaradas como elementos capazes de promover a integração curricular, já que mobilizam saberes e habilidades relacionadas às diferentes disciplinas escolares, além de propiciarem uma maior troca entre os professores.

Nesse sentido, ao argumentar que as competências fogem dos limites de uma disciplina, o Currículo por Competências defende uma menor compartimentação

disciplinar, o que levaria cada professor a sentir-se, antes, responsável pela formação global de cada aluno do que exclusivamente pelos conhecimentos de sua própria disciplina.

Segundo as diretrizes do currículo analisado, o trabalho com as competências pode favorecer condições para que o aluno, sujeito da aprendizagem, localize-se nas circunstâncias em que vive, relacionando os saberes escolares com a realidade na qual está inserido. Assim, a competência também é encarada como elemento capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, possibilitando uma (re)significação dos conteúdos curriculares que garanta a instrumentalização dos alunos no que se refere às suas práticas sociais.

Concluimos, então, que o discurso veiculado por esse tipo de currículo, no caso específico do curso Técnico em Segurança do Trabalho da Instituição estudada, recontextualiza discursos de diferentes matrizes teóricas, constituindo-se como um texto híbrido. Como já destacado, tanto o discurso da integração curricular como o discurso de Dewey (1936; 1978) são incorporados ao discurso das competências, com a finalidade de defender um ensino que dá ênfase não apenas ao conhecimento, mas ao uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia e eficiência.

Analisada a proposta do Currículo por Competências e as mudanças e ações que propõe, outro ponto que chamou bastante atenção foram os significados construídos pelos docentes frente à implantação dessa proposta.

Primeiramente, foi constatada uma grande dificuldade por parte dos professores em definir a noção e o enfoque conceitual de competência. Estes apareciam no discurso dos docentes de forma imprecisa e polissêmica, sendo também observado, como já apontavam Ropé e Tanguy (2002), *uma grande plasticidade na utilização do conceito*.

Ao não conseguir definir precisamente essa noção, os docentes terminavam por relacioná-la a elementos das mais diversas ordens e naturezas, o que evidenciou uma grande dúvida conceitual. Reafirmamos, então, a constatação feita por esses autores, de que a opacidade semântica dessa noção pode favorecer o seu uso inflacionado, sendo a plasticidade que reveste a sua definição, o principal elemento da sua força social. Ou seja, sem uma definição nocional precisa, abre-se à possibilidade para que a competência seja utilizada nos mais variados sentidos.

Retomamos, então, o questionamento de como uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o caráter de princípio de organização curricular, já que dificilmente conseguiremos implementar mudanças curriculares efetivas e consistentes a partir da utilização de noções com significados vagos, obscuros e ambíguos.

Para um professor que trabalha com um currículo organizado em função da noção de competência, parece ser fundamental uma maior investigação crítica sobre o seu significado, para que tenha consciência do sentido do discurso utilizado na sua prática pedagógica. Um exame sobre a apropriação da noção de competência na atualidade pode favorecer uma postura menos ingênua, mais consistente, permitindo uma análise mais densa e significativa no campo educacional.

Nesse sentido, assumimos o ponto de vista de Apple (1982) de que as categorias abstratas que surgem na vida institucional escolar precisam ser investigadas sob uma perspectiva crítica, sendo encaradas como construções sociais e implicadas em relações de poder. É preciso formular questões a respeito das próprias categorias empregadas, para organizar o nosso pensamento e ação, em instituições culturais como a escola, indagando sobre quais implicações pedagógicas e ideológicas, que a utilização da noção de competência, pode vir a favorecer.

No que se refere à exacerbação teórica presente nas concepções curriculares dos docentes e à falta de consenso sobre o significado da noção de competência, verificamos a necessidade de criação de mais espaços coletivos de formação, para que os professores possam discutir e esclarecer suas principais questões. Como foi observado, os próprios docentes relacionam as dificuldades de conceituação com a pouca formação que tiveram para trabalhar com o Currículo por Competências e com as poucas oportunidades de discussões coletivas, o que evidencia a importância de momentos institucionalizados, voltados para a dimensão formativa da prática docente.

Pensar a formação docente em um momento de mudança curricular é uma tarefa que exige reconhecer a importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana. Instituir o exercício da reflexão teórica dentro da escola pode ser um grande passo para elaboração de concepções curriculares consistentes e condizentes com as condições materiais e humanas da realidade escolar. No caso específico do Currículo por Competências, a existência desses espaços possibilitaria uma maior consciência crítica sobre a apropriação que é feita desse currículo, por meio de uma reavaliação das bases teóricas que sustentam a prática docente.

Além de reivindicar mais espaços para a formação, também ficou evidente que a maioria dos docentes percebia o Currículo por Competências não como o fruto do seu trabalho, mas como uma imposição institucional. Com efeito, eles afirmaram que tiveram pouca ou nenhuma participação no processo de elaboração do currículo e que o receberam pronto para que fosse colocado em prática.

Esta percepção remete às idéias de Arroyo (2003) de que não basta criar canais de participação, como o que ocorreu no processo de elaboração do Currículo por Competências para que os professores sintam-se comprometidos e responsáveis pela

proposta a ser implantada. O desafio parece ser o de situar o processo de mudança educativa e curricular no interior da Unidade a partir de seus problemas, de suas necessidades e potencialidades.

No decorrer da pesquisa, ao voltarmos o olhar para o que ocorria no cotidiano da unidade investigada, foi possível notarmos como pode ser dinâmico, complexo e permeado por ambigüidades o processo de mudança curricular. Neste caso, observamos que os docentes adotavam algumas ações prescritas pelo currículo oficial, rejeitavam outras e, principalmente, continuavam valorizando e priorizando iniciativas criadas e pensadas no próprio cotidiano escolar.

A análise das ações implementadas indicou que essas eram consideradas pelos docentes como metodologias inovadoras interessantes, capazes de favorecer bons momentos de aprendizagem. No entanto, ficou evidente que em poucos momentos essas ações eram relacionadas ao desenvolvimento das cinco competências prescritas, o que indica que poderiam acontecer independentemente de estarem atreladas a um currículo por competências. Isso revela que novas posturas metodológicas e novas práticas docentes podem ser incorporadas para alcançar os objetivos propostos pelo currículo implantado.

Em relação às ações não implementadas, os professores alegaram falta de condições temporais para a execução. Dentre elas, a que sofreu maiores críticas por parte dos professores, refere-se à avaliação por meio dos Diários Coletivos. A partir dessas críticas, ficou evidente que a avaliação das competências é encarada de modo separado da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Ou seja, avaliar as competências prescritas pelo currículo não é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos docentes neste curso analisado.

Frente à resistência dos professores, faz-se necessário ressaltar que não basta que uma proposta curricular inove na forma, sem pensar nas condições em que o trabalho será realizado, pois, não se pode dissociar a prática docente das condições materiais concretas da escola, incluindo recursos físicos para o trabalho, da organização escolar do espaço e do tempo e das condições laborais .

No entanto, ficou evidente a capacidade dos professores, alunos e demais sujeitos da prática educativa de estar constantemente se reinventando, criando opções curriculares significativas e relevantes. Foi interessante constatar que, para além das diretrizes prescritas, eram criadas alternativas capazes de dar sentido ao currículo em ação, desenvolvido na unidade investigada.

Pensamos, então, ser importante reconhecer as práticas bem sucedidas que ocorrem no cotidiano da unidade e situá-las no centro do debate curricular, contribuindo para uma prática que leve em conta as competências e também a sustentação teórica para o efetivo processo de aprendizagem. De fato, investigar as virtualidades inovadoras que já acontecem no ato educativo pode ser mais promissor do que assumir discursos curriculares em moda, que podem mais confundir do que incentivar práticas promissoras.

Assumirmos esse ponto de vista não significa, no entanto, idealizar ingenuamente a unidade e seus profissionais, mas, sim, destacar que a resposta para alguns dos problemas educacionais pode estar situada nas próprias práticas educativas.

Por fim, cabe destacar que, essa pesquisa seria mais enriquecedora como contribuição para o processo de instalação de um Currículo por Competências, se tivéssemos ampliado as investigações em outras Instituições que desenvolvem cursos Profissionalizantes e que utilizam o Currículo por Competências, pois, desta forma,

teríamos a possibilidade de um olhar mais amplo sobre a implantação dessa proposta, além do confronto dos dados aqui recolhidos com os de outras realidades.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa não se esgota com essas considerações finais; somente indica a necessidade de maiores investigações sobre a manifestação do conceito de competência nas organizações curriculares, nos discursos e nas práticas docentes. No final de um trabalho sempre temos a sensação de que poderíamos ter feito um pouco mais, mas, nesse momento, temos consciência de que, em função dos objetivos propostos, conseguimos avançar na compreensão de algumas das questões que nos intrigavam no início desta pesquisa.

As palavras proferidas por Alarcão (2003), com muita propriedade, são oportunas para o encerramento deste trabalho;

(...) a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que delas decorrerem.

Para essa tarefa todos nós estamos convocados, tomando como base o perfil do profissional traçado para este século e proclamado no âmbito internacional entre as nações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. In: SANTOS dos, Clóvis Roberto. *Ética, Moral e Competência dos profissionais da educação*, São Paulo: AVERCAMP Editora, 2004, p.85.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, 200p. (Tese de doutorado)

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. *In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Currículo: políticas e práticas*. 6. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2003. p. 131 – 164.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Pós-Modernos. *In: LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis/R.J.: Vozes, 1996.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Pedagogia, control simbólico y identidad**. Madrid: Morata, 1998. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases**. 2.ed. Brasília, PROEP, 1998

BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. 7.ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, Renato (org.). PIERRE BOURDIEU: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: A era da informação – economia sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. _____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências nos discursos curriculares da formação dos professores no Brasil**. IX Encontro Nacional De Didática e Prática do Ensino, *Anais*, Goiânia, 2002.

DOLL Jr, William E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGOS, Ana Maria et al (org). **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. et al. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Para aprender (e desenvolver) Competências. **Revista Nova Escola**. Set; p.12-17, 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **A LDB interpretada**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.106-121.

HARGREAVES, Andy. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. *In*: FERRETTI, C. et al (org). **Novas tecnologia, trabalho e educação: Uma Debate Multidisciplinar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUBERMAN, A . M. **Como se realizam as mudanças na educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1976.

ISAMBERT – JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. *In*: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: O Uso de tais Noções na Empresa e na Escola**. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 103 – 133

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 6. ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2003. p. 165-183.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 7. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.145-176.

_____. e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo:Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Currículo e Competência. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.113-143.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, J. N. Sobre a idéia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; et al. **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.137-155.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago/2002.

- MOREIRA e SILVA, Tomaz T (orgs.) **Cultura, currículo e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.13-33.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a emancipação e a regulação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PACHECO, J.A **Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma**. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 7 a 8 de outubro de 2001, 19p., Anais, 2001.
- PEREIRA, Reinaldo Arruda. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o Currículo**, Boletim Técnico do SENAC, setembro/dezembro 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed,1999.
- _____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed., Porto Alegre: Artmed,2001.
- POPKEWITZ, Thomas, S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.
- REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. **Investigación en la escuela** . Universidade de Sevilla, n.4, 1988. p.65 –78.
- ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências. O Caso do Francês. *In*: ROPÉ, Françoise;TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 69-102.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTIAGO, Silviano. A explosiva exteriorização do saber. *In*: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 7. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Saberes escolares e mundo do trabalho. *In* FERRETTI, Celso et al. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p.63-74.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº 17, p.111-123, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *In*: ROPÉ, Françoise;

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación, ciudadanía y competitividad en América Latina**.(mimeo), 2003.

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. *In*: ROPÉ, Françoise;

TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papyrus, 2002 a. p.167 –200.

_____. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. *In* ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papyrus, 2002b. p.25-67.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

ANEXO 1